



Departamento de Comunicação e Arte

MARTA CARVALHO PINTO

MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR  
CRUZADO ENTRE A EXPERIÊNCIA DE MÃE E  
PROFESSORA NA CRECHE

Um projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sobe a orientação científica do Doutor Paulo Maria Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

À Flor

## **O júri**

Presidente

Professor Doutor António José Vassalo Neves  
Lourenço, Professor Auxiliar, Universidade de  
Aveiro

Vogal - Arguente Principal

Doutora Helena Maria Ferreira Rodrigues da  
Silva, Professora Auxiliar, Faculdade de Ciências  
Sociais e Humanas da Universidade Nova de  
Lisboa.

Vogal – Orientador

Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues  
Professor Auxiliar, Departamento de  
Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro

**Palavras chave:**

música; primeira-infância; sessões de música; mãe; professora; creche.

**Resumo:**

*Música na Primeira Infância: um olhar cruzado entre a experiência de mãe e professora na creche, é o relato dum projeto desenvolvido em contexto informal com a minha filha Flor desde o seu nascimento até aos vinte e um meses, paralelamente a seis sessões de música com crianças com idades compreendidas entre os catorze e os trinta e seis meses, realizadas na creche que frequenta. As sessões decorreram num período de cinco meses, sendo que a última foi também destinada aos pais das crianças, e inspiraram-se essencialmente no trabalho que ia sendo realizado em casa com a Flor. Pretendi com este projeto crescer enquanto professora de música, explorar novos caminhos para abordar a música através da vivência diária com a minha filha, abrir a porta para novos estímulos às crianças e também ampliar a atenção dos pais e educadoras para a importância da música na vida de seus filhos.*

**Keywords:**

music; early childhood; music sessions; mother; teacher; nurse school

**Abstract:**

*Music in Early Childhood: a cross look between mother and teacher experience in the nursery school*, is a report about a project developed in an informal context with my daughter "Flor" since her birth until she was twenty-one months old, in addition to six music sessions with children between the ages of fourteen and thirty-six months old in the nursery school that she attended. These sessions took place in a period of five months, the last one involving also the parents of these children, and were inspired essentially in the work that was being done at home with "Flor". With this project, I intended to grow as music teacher, to explore new ways of approaching music through daily experience with my daughter, to open doors to new stimulus for the children and also to increase the attention of parents and educators to the importance of music in the life of their children.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
<b>MÚSICA DESDE A VIDA INTRA-UTERINA .....</b>	<b>3</b>
<b>A FAMÍLIA E O MEIO COMO UM IMPULSIONADOR DE COMPETÊNCIAS MUSICAIS .....</b>	<b>5</b>
<b>O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DO BEBÉ DOS 0 OS 3 ANOS DE IDADE .....</b>	<b>6</b>
<b>A PERSPETIVA DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE EDWIN GORDON .....</b>	<b>9</b>
<b>A MÚSICA PARA BEBÉS EM PORTUGAL .....</b>	<b>13</b>
<b>UMA BREVE VISÃO SOBRE O PROFESSOR DE MÚSICA E O ATO DE ENSINAR .....</b>	<b>20</b>
<b>OBJETIVO .....</b>	<b>23</b>
<b>METODOLOGIAS DE TRABALHO .....</b>	<b>25</b>
<b>CONSTRUÇÃO DO PROJETO .....</b>	<b>30</b>
<b>A CRECHE .....</b>	<b>30</b>
<b>O TRABALHO INFORMAL COM A FLOR .....</b>	<b>32</b>
<i>Efeitos da música na Flor .....</i>	<i>32</i>
<i>O papel da Flor na preparação e realização das sessões na creche .....</i>	<i>40</i>
<b>AS SESSÕES .....</b>	<b>45</b>
<b>AS CANÇÕES ORIGINAIS .....</b>	<b>47</b>
<i>Sessão 1- primeira abordagem musical .....</i>	<i>51</i>
<i>Sessão 2- Exploração instrumental .....</i>	<i>54</i>
<i>Sessão 3- Ouvir música imaginando .....</i>	<i>58</i>
<i>Sessões 4 e 5- Aprendendo músicas novas .....</i>	<i>60</i>
<i>Sessão 6- Partilha de momentos entre bebés e papás .....</i>	<i>64</i>
<b>REFLEXÃO .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>88</b>

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1- Posição adotada (1ª sessão) .....	52
Ilustração 2- Apresentação dos instrumentos (2ª sessão) .....	54
Ilustração 3- Entoação canções sem palavras (2ª sessão) .....	56
Ilustração 4- Exploração Instrumental- (2ª sessão) .....	57
Ilustração 5- Audição do "Prelúdio nº 1 do cravo bem temperado" J.S.B. (2ª sessão) .....	57
Ilustração 6- Escuta da história (3ª sessão) .....	60
Ilustração 7- exercício corporal (4ª sessão) .....	63

Ilustração 8- Exercício de movimento com lenço grande (5ª sessão).....	63
Ilustração 9- abertura de porta após o tema “Brilha, brilha, estrelinha” (6ª sessão).....	65
Ilustração 10- cumprimento inicial-entoação da canção "Vamos Começar" (6ª sessão) ....	65
Ilustração 11- Reação dos pais e das crianças após o tema "Era uma vez um cavalo"- (6ª sessão) .....	70
Ilustração 12- interação com lenços durante a cação “Cucu” (6ª sessão).....	71
Ilustração 13- Momento de recolha dos lenços com a canção "Dadadeu"- (6ª sessão) .....	71
Ilustração 14- Menino balanceia o corpo marcando o macro-tempo durante a canção "Plim plam" (6ª sessão) .....	71
Ilustração 15- menina move-se como se a música saísse dentro de si durante a cação “Plim, plam” (6ª sessão) .....	72
Ilustração 16- Exercício de exploração de dinâmicas, alturas e timbres (6ª sessão) .....	72
Ilustração 17- Partilha de afetos durante a canção "dancing with the bear" (6ª sessão) ...	72

## **Introdução**

Não tinha ainda terminado a licenciatura quando a oportunidade de trabalhar como professora de música com crianças do ensino básico mais concretamente nas AECs, surgiu de um dia para o outro. Aceitei prontamente este desafio que viria a ser marcante para mim. A liberdade que tinha para a exploração de metodologias e até mesmo conteúdos a abordar era muito grande, sendo naquele caso, dada ao professor a possibilidade de explorar e experimentar conscientemente diferentes formas de lecionar a disciplina e abordar a música. No ano seguinte comecei a lecionar num conservatório de música a disciplina de formação musical a crianças com idades compreendidas entre os dez e os quinze anos, portanto do primeiro ao quinto grau do curso básico de música, e também iniciação musical com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os nove anos. Tendo tido a possibilidade de trabalhar com crianças de idades tão diferentes, foi claro para mim que aquelas que davam mais entusiasmo ao meu trabalho eram as mais novas. A procura e exploração constante da melhor forma de transmitir as minhas ideias, as reações espontâneas e comentários inocentes dessas crianças, que por vezes tanto me faziam refletir, fizeram-me pensar que era com essas idades que eu via o meu trabalho tornar-se marcante e decisivo. Sempre imaginei durante esse tempo em que estive em contacto com alunos de iniciação musical, como seria a experiência de trabalhar com crianças ainda mais novas. No entanto, e apesar de ter adorado esse trabalho, várias foram as vezes que me questioneei se estaria à altura de fornecer a melhor experiência musical possível e se estaria a transmitir conteúdos da forma mais correta àqueles meninos e meninas que tanto me ensinavam. Desde essa altura que se foi instalando em mim uma urgência em investigar e refletir seriamente acerca deste tema, pois a responsabilidade de agir com crianças de tão tenra idade é enorme. A ideia de trabalhar a música com crianças em idade pré-escolar foi ganhando força e ganhou um sentido mais concreto, quando fiquei grávida da Flor. A partir desse momento, foi impossível desligar-me desta vontade de me conectar com ela musicalmente.



A Flor nasceu em 2014 e desde então, que para além da alegria enorme que me dá todos os dias sem exceção apenas pela sua existência, tem sido uma fonte de inspiração e motivação incríveis. Decidi então que sempre que eu cantava regularmente, que cada vez que eu tocava um instrumento fosse ele qual fosse e que cada momento em que eu parava para ouvir apenas, estaria a fazê-lo para a Flor. Ao longo deste processo informal e diário com a Flor, fui aprendendo mais sobre como o fazer da melhor forma possível e fui construindo as bases para a realização deste trabalho que tanto prazer me tem dado e tanto me completa.

São essencialmente três as partes estruturantes desta dissertação, em que apresento a minha pesquisa, trabalho realizado e reflexões sobre o tema da música para crianças em idade pré-escolar.

Início com um Enquadramento Teórico da área de ação sobre a qual me proponho debruçar. Neste enquadramento inicial, abordo a presença da música desde a fase intra-uterina até aos 36 meses de idade da criança, tentando dar uma visão sobre ideias de vários autores e fazendo um retrato sobre as atividades que se vão desenrolando em Portugal nesta área. Abordo a perspetiva de desenvolvimento musical de Edwin Gordon e faço também uma breve reflexão acerca do professor de música e o ato de ensinar. Descrevo a metodologia usada na prossecução, e o objetivo deste projeto. Em seguida falo da construção do projeto, apresentando a creche, uma reflexão sobre o trabalho informal realizado com a Flor em casa no dia-a-dia e a influência que este teve na atividade desenvolvida na creche. Descrevo o processo de composição de algumas canções que utilizei no meu projeto e também o alinhamento sumário de cada uma das sessões.

Termino com uma reflexão sobre o que o projeto me trouxe a mim e levou até às crianças, esperando conseguir transmitir as marcas que nos deixou a todos, se não de uma forma totalmente clara e objetiva, pelo menos de modo a que desperte a atenção, curiosidade e vontade de agir, tentando assim contribuir para um mundo melhor na vastidão da minha singularidade.

## **Enquadramento teórico**

### **Música desde a vida intra-uterina**

A música tem um papel extremamente importante na vida do ser humano. Esta encontra-se presente no seu quotidiano nas mais diversas formas, e está desde “sempre ligada ao progresso da humanidade” (Willems, 1970, pág.7). Desde o início dos tempos que a música faz parte da vida do ser humano e, de uma forma ou de outra acompanha praticamente todas as atividades que fazemos regularmente. A relação com a música estabelece-se desde muito cedo e autores como Shetler (1989), Weinberger (1999), (cit. in Peery, 2002), Ilari (2003) e Carvalho (2016) afirmam que mesmo antes de nascer, o feto já é sensível à música.

Algumas semanas após a fecundação, o ouvido inicia o seu desenvolvimento, sendo que por volta das 20 a 24 semanas aparecem as primeiras respostas fetais a estímulos acústicos. No entanto, é provável que estas sejam apenas de natureza sensorial reflexa e não funcional, devido à imaturidade fetal. Desta forma, por volta de três a quatro meses antes do nascimento a audição fetal torna-se progressivamente mais elaborada e funcional sendo possível fazer-se uma ligação mais direta entre resposta e estímulo acústico. Assim, quando o bebé é exposto a estímulos musicais regularmente nas últimas semanas de gestação, é possível que haja um reconhecimento dos mesmos por parte do recém-nascido, sendo possível criar uma relação entre a estimulação acústica fetal no comportamento do recém-nascido.

Apesar de já dentro da vida intra-uterina o feto estar em contato com sons do mundo exterior, estes são ouvidos de forma pouco nítida. Neste sentido, a música instrumental é captada pelo feto com menor atenuação comparativamente com as vozes humanas, parecendo desta forma, que os estímulos musicais se propagam no útero mais facilmente (Carvalho, 2016). No entanto, os sons interiores como o da voz da mãe e seu organismo interno são os mais ouvidos pelo feto de forma

intensa e tom grave (Lecanuet, 1996), sendo que a voz materna é captada pelo feto com pouca ou nenhuma atenuação. Desta forma, considera-se a voz materna como o estímulo primordial para o feto, pois este logo após o nascimento é capaz de a reconhecer (Carvalho, 2016).

Após um estudo realizado por Busnel (1998, 2011) conclui-se que quando a mãe se dirige ao feto falando-lhe emocionalmente em voz alta, este apresenta mais alterações a nível de ritmo cardíaco comparativamente a quando a sua mãe fala com outra pessoa (cit. in Carvalho, 2016). Esta vulnerabilidade do feto relativamente à voz materna, parece ocorrer não só pela sua capacidade de registar os sinais prosódicos da voz materna como também, de captar as alterações naturais de movimentos respiratórios e ritmo cardíaco relativos às emoções da voz de sua mãe (Carvalho, 2016).

No seguimento deste forte estímulo musical in-útero que é a voz materna, Statt (1984), realizou estudos específicos sobre a repercussão das canções de embalar entoadas pela mãe durante a gestação de forma a perceber se há algum tipo de reconhecimento das mesmas por parte do recém-nascido (cit. in Sousa, 2003). Constatou então que após a nascença, o bebé reage através de movimentos àquelas canções, parando de se mover quando a mãe pára repentinamente ou muda de canção. Desta forma, reconhecendo e discriminando a voz de sua mãe, o feto reage a diferentes estímulos musicais com diferentes batimentos cardíacos e reconhece/reage após o nascimento a canções que tenham sido entoadas pela sua progenitora durante o período de gestação (Lecanuet, 1996).

Em jeito de conclusão, faço minhas as palavras de Eduarda Carvalho considerando o ventre intrauterino como o primeiro “auditório humano” (Carvalho, 2016, pág. 174).

## **A família e o meio como um impulsionador de competências musicais**

Sendo o ouvido “(cronologicamente) o primeiro sentido a despertar após o nascimento - uma vez que o bebé reage à voz da mãe quando é ainda incapaz de ver seja o que for - o meio sonoro em que evolui é, sob todos os aspetos, extremamente importante (Gagnard, 1971, pág. 45).

O meio onde nascemos e que nos rodeia vai condicionar e direccionar muitas das nossas aprendizagens, influenciará a nossa personalidade e inclusive o nosso gosto musical pelo menos em determinada altura da vida. Desta forma o meio cultural e ambiental em que a criança está exposta é um impulsionador de apreensão de competências sendo portanto, importante expô-la ao mundo musical, pois “a criança acostumada a ouvir música...integra, sem se aperceber, o mundo dos sons no seu universo interior...” (Gagnard, 1971, pág.45).

De facto, a primeira infância é extremamente importante no desenvolvimento do ser humano a nível cognitivo e emocional e sendo que os primeiros anos de vida do bebé são o período da vida em que a aprendizagem e aquisição de novas competências é mais rápido, é necessário prestar-se especial atenção a esta fase. Aqui, os pais e a família têm um papel fulcral para o desenvolvimento cognitivo dos seus filhos, estando numa primeira instância, grande parte do potencial de desenvolvimento dos bebés a seu cargo.

Desta forma, e considerando os bebés seres extremamente vulneráveis, imaturos e recetivos para o mundo que os rodeia, os pais (familiares) com quem convivem diariamente, tornam-se sem sombra de dúvida o maior exemplo e modelo para eles. Também Ilari (2006) partilha desta mesma opinião referindo que “os programas de educação musical dirigidos aos bebés devem visar ambos: o ensino dos bebés e o ensino dos pais. Ao educador musical cabe o preparo das atividades e o incentivo aos pais, para que estes se sintam confiantes em suas vozes e desenvolvam o hábito de cantar com frequência para seus bebés, acompanhados ou não” (Ilari, 2006, pág. 88).

## **O desenvolvimento musical do bebé dos 0 os 3 anos de idade**

Relativamente às capacidades musicais dos bebés, Ilari (2006) afirma que mesmo antes de completar o primeiro ano, os bebés já demonstram que são sensíveis às frases musicais. “Fazem distinções de acordes consonantes e dissonantes, e preferem escutar acordes consonantes”, tendo também “preferência por harmonias simples” (Ilari, 2006, pág. 86).

Relativamente à memória a longo prazo dos bebés, Shafran, Loman e Robertson (2000) realizaram um estudo onde diariamente durante duas semanas familiarizaram bebés de 7 meses e meio com dois andamentos lentos de Sonatas de Mozart (cit. in Ilari, 2002). Passadas duas semanas, os bebés já familiarizados com as Sonatas, tendo sido confrontados com estas e outras músicas não familiares, demonstraram preferência pelas sonatas conhecidas. Assim sendo, os psicólogos chegaram à conclusão de que os bebés conseguem recordar uma música conhecida durante 2 semanas (Ilari, 2002).

Um estudo idêntico de Trainor, Wu e Tsang (2001) demonstrou que a memória de um bebé de sete meses possa permanecer pelo menos até 3 semanas (cit. in Ilari, 2002).

Aos nove meses o bebé começa a associar o canto a tudo o que faz e por volta dos dez meses começa a acompanhar os seus jogos (bater o pé, balancear, etc.) com canções (Teplov, 1969).

Segundo um estudo de Reigado (2007), onde se comparou o desenvolvimento da voz falada com a voz cantada de bebés com idades compreendidas entre os nove e os onze meses, concluiu-se que estes bebés produziam vocalizações face à estimulação musical com menor duração do que as vocalizações produzidas como resposta a estímulos linguísticos (cit. in Reigado e Rodrigues, 2016). Relativamente à extensão vocal Reigado (2007) observou que foi mais limitada em contexto musical, no entanto, este facto poderia apenas manifestar que os bebés adaptaram a sua extensão vocal ao estímulo oferecido pelo adulto. Quando ouviam determinado estímulo musical tentavam reproduzi-lo respeitando o contorno melódico e a sua extensão vocal raramente ultrapassava uma oitava ao contrário dos adultos (cit. in Reigado e Rodrigues, 2016).

As crianças têm maior facilidade em cantar melodias com intervalos pequenos (Patel 2008) (cit. in Reigado e Rodrigues, 2016). Aos dezoito meses a criança consegue cantar melodias breves perceptíveis. Também Ilari (2006) refere que durante o primeiro ano de vida, os bebês conseguem memorizar e reconhecer músicas conhecidas.

Após os estudos realizados por Reigado (2007), (2009), este chegou à conclusão que a duração das vogais tem um papel extremamente importante para a distinção entre a voz falada e a voz cantada, sendo desta forma durante a primeira fase de vida do bebê difícil de perceber qual das duas está realmente a ser utilizada (cit. in Reigado e Rodrigues, 2016). O segundo estudo do autor indica que a idade tem influência na duração das vocalizações, sendo que a vogal passa a ter maior duração ao longo do tempo (Reigado e Rodrigues, 2016).

Aos três anos as crianças apresentam um elevado desenvolvimento em relação à percepção rítmica e do ouvido melódico (Teplov, 1969). Já são capazes de entoar canções inteiras simples por norma fora de tom (Gesell, 1940). Segundo Sloboda (1985) as crianças já são capazes de reproduzir ou imitar inteiramente canções da sua cultura (cit. in Parrizi, 2006). Quando dança, os seus movimentos tentam acompanhar a música apesar de não o conseguir totalmente (Fraisie, 1962). Por volta dos três anos de idade as crianças podem produzir estruturas rítmicas simples com três a quatro elementos (Fraisie, 1962, Parizzi, 2006).

Sendo visíveis e claras as capacidades musicais que as crianças têm desde a mais tenra é importante que neste período da vida se nutra o potencial de cada criança porque disso depende a forma como no futuro irão fruir e aprender música.

Para além da importância que deve ser dada à aprendizagem musical na primeira infância, para que no futuro próximo muitas questões musicais de ordem diversa, não se tornem um obstáculo, também do ponto de vista psicológico e terapêutico a música é vista como algo extremamente importante para a construção do indivíduo.

Segundo Perry, "há provas consideráveis da importância do papel que a música pode desempenhar na vida de uma criança, tanto quando a criança aprende a gostar e a apreciar a música em si mesma, como pelo que o envolvimento

musical da criança pode contribuir para favorecer outros aspetos do seu desenvolvimento cognitivo, físico e social” (Perry, 2002, pág. 492-493).

“Desde a década de 1960, inúmeros estudos têm sugerido os benefícios da aprendizagem musical em crianças em idade pré-escolar e escolar, quer no seu aproveitamento escolar quer no seu desenvolvimento cognitivo, nos domínios linguístico, matemático e espacial (Palheiros, 2014, pág. 50)

Para além da importância da música para a formação e afirmação da personalidade do indivíduo, “não apenas porque ela cria um clima particularmente favorável ao despertar das faculdades criadoras, mas ainda porque pode vivificar a maioria das faculdades humanas e favorecer o seu desenvolvimento” (Willems, 1970, pág. 8) a música também pode ser utilizada com fins terapêuticos em determinadas situações. “O uso da música e do canto tem beneficiado bebés prematuros e sob risco de vida gestantes, crianças e adolescentes hospitalizados” (Ilari, 2002, pág. 88). “Embora estudos sobre o uso da música com bebés de alto risco sejam ainda uma novidade, as evidências de que a música pode servir como uma forma de terapia com essa população se acumulam e se solidificam” (Ilari, 2002, pág. 88).

Tratando-se a música de uma “experiência multidimensional, um direito humano” era realmente importante e bom que estivesse “ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida” (Gainza, 2008, pág. 23)

## **A perspetiva de desenvolvimento musical de Edwin Gordon**

Apesar de este não ter sido um trabalho onde pretendi aplicar rigorosamente a pedagogia/metodologia de Edwin Gordon, seria incontornável não reservar uma secção a este autor que foi, e continua a ser uma inspiração para muitos dos que desenvolvem um trabalho musical com recém-nascidos e crianças.

Edwin E. Gordon (1927-2015) é mundialmente conhecido como pedagogo, conferencista, autor, editor e pesquisador americano no campo da educação musical. Após vários anos a “ensinar música e a fazer investigação com crianças desde o nascimento até aos dezoito meses de idade” (Gordon, 2000, pág. 2) criou a sua própria teoria/metodologia sobre a forma de como se aprende e ensina música.

Assim sendo, “tal como muitos outros estudiosos do desenvolvimento infantil, Gordon formula uma teoria em que são estabelecidos diferentes estádios de desenvolvimento no que concerne especificamente ao domínio musical. É assim que defende a existência de vários estádios caracterizados por diferentes tipos de intervenção por parte do educador” (Rodrigues e Rodrigues, 2003, pág. 38-39). Para Gordon, o “período mais importante de aprendizagem ocorre, (...) desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam” (Gordon, 2000), sendo que a aptidão musical estabiliza por volta dos nove anos de idade. Ao período que (normalmente) vai dos 0 aos 5 anos, Gordon intitula como período de “audiação preparatória”.

“Audiation” traduzido para o português para “audiação, ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente”. Esta “é a base da aptidão musical” (Gordon, 2000, pág. 27).



Assim sendo, Gordon afirma que a audição está para a música como o pensamento está para a linguagem. Desta forma, o autor fundamenta que o ensino da música deva ser feito à semelhança da aprendizagem da língua materna.

Fazendo uma analogia com a aprendizagem da língua materna, quando uma criança ingressa na escola primária, esta esteve já em contacto com variadas palavras, frases e conversas, sendo-lhe possível formular um raciocínio lógico que lhe permite criar as suas próprias frases. Desta forma é fundamental que durante os primeiros anos de vida também este processo não seja negligenciado a nível musical, dando a possibilidade à criança de adquirir “o vocabulário musical de escuta que lhe dará bases para a audição, a execução, a leitura, a escrita e a criação musicais. Ou seja, esse colecionar de vocabulário é basilar para toda a compreensão musical futura” (Rodrigues e Rodrigues, 2003, pág. 40).

Segundo Edwin Gordon a aprendizagem/contacto musical deve começar logo após o nascimento para que tal como no processo de aprendizagem da língua materna, quando for necessário aprender conceitos teóricos tais como ler e escrever musicalmente as crianças já tenham tido um contacto com o mais variado vocabulário musical e que lhes possa permitir que este processo aconteça de forma natural.

Se este processo de audição preparatória for passado à frente, é possível que a criança nunca chegue a sair da fase de balbúcio musical, referindo Gordon que por vezes existem músicos profissionais que apenas conseguem usar processos de imitação, apresentando dificuldade quando são confrontados com a necessidade de transferir as suas competências musicais noutros contextos não familiares (improvisar, criar, etc.) (Rodrigues e Rodrigues, 2003).

Gordon estabelece três tipos e sete estádios relativos à audição preparatória. O primeiro tipo designado por *Aculturação* é composto por três estádios, sendo estes “Absorção”, “Resposta aleatória” e “Resposta intencional”. Durante este tipo de aculturação, a criança tem um papel de ouvinte passivo, absorvendo todas as experiências com que estiver em contacto. Assim deve-se garantir que a criança

esteja em contacto com uma grande diversidade de tonalidades, tonicalidades<sup>1</sup> harmonias e métricas.

Gordon refere o movimento como sendo muito importante, considerando-o o aspeto mais negligenciado da aculturação musical das crianças. Desta forma, os pais e professores devem tentar executar movimentos de “forma relaxada, livremente fluida e contínua” (Gordon, 2000, pág. 66). Durante este tipo de aculturação as crianças movem-se e produzem sons naturais e espontâneos que não estão propriamente relacionados com o estímulo oferecido, mas a dada altura os balbucios são dados como resposta intencional ao estímulo oferecido pelo adulto.

Gordon refere que durante o primeiro estágio deste tipo é essencial oferecer às crianças canções sem texto pois este irá desviar a atenção da música.

O segundo tipo, *Imitação*, é composto por dois estádios “Abandono do egocentrismo” e “Decifragem do código”. Durante este tipo de audição preparatória, as crianças integram e concentram muita da sua atenção no meio envolvente, tentando responder ao estímulo que lhes é oferecido com determinada resposta, mesmo que esta não seja igual ao que lhe foi apresentado. Assim tomam desta forma consciência que aquilo que fizeram é ou não igual ao que ouviram. As crianças começam a separar-se do seu egocentrismo musical fazendo comparação entre as suas entoações com as de outras pessoas, tomando desta forma alguma consciência e ganhando noção que até então, tinham comunicado apenas consigo próprias (audição preparatória subjetiva) e que agora têm que aprender a comunicar com os outros (audição preparatória objetiva). Sem que haja esta tomada de consciência por parte das crianças, elas não possuirão a compreensão necessária para avançar até ao quinto estágio da audição preparatória.

Como refere Helena Rodrigues “a imitação é fundamental na aprendizagem, mas não significa que tenha havido interiorização musical. Imitar é transitório e passageiro. Por isso, há que avançar para os estádios seguintes” (Rodrigues e Rodrigues, 2003, pág.50).

---

<sup>1</sup> Nome da altura de som da tónica. Uma tonicalidade é audiada, ao passo que uma armação de clave é vista na notação.

Neste tipo de audiação preparatória a aprendizagem acontece através da imitação mútua que ocorre quando os adultos imitam as crianças e vice-versa.

O terceiro e último tipo de audiação preparatória é a *Assimilação*, composto também por dois estádios, “Introspeção” e “Coordenação”. Durante este tipo de aculturação, a criança muito concentrada em si própria vai tomando consciência da forma como usa o seu corpo para executar padrões rítmicos<sup>2</sup> e padrões tonais<sup>3</sup>. Consegue reconhecer caso haja falta de coordenação entre a respiração e canto, entre o pulsar rítmico e o movimento muscular (Rodrigues e Rodrigues, 2003), conseguindo desta forma autoavaliar-se e corrigir-se a si própria. Ainda durante este tipo a criança já acarreta consigo a capacidade de coordenar o canto e o ritmo com a respiração e o movimento. Já tem um pensamento musical que lhe permite guiar a sua ação (Rodrigues e Rodrigues, 2003).

Durante a audiação preparatória os professores/pais que com as crianças trabalhem, devem ter muito presente que mais do que esperar “a resposta” devem esperar “uma resposta”, (Gordon, 2000). Também é importante referir que mais importante do que o produto final conseguido é o processo e caminho feito até lá chegar.

As crianças nunca deverão ser forçadas pelo adulto a ter qualquer tipo de comportamento. Cabe aos adultos encorajar e estimular as crianças para que explorem ao máximo todas as suas capacidades.

---

<sup>2</sup> “Duas ou mais durações numa dada métrica, que são audiadas sequencialmente e formam um todo” (Gordon, 2000a, pág. 155).

<sup>3</sup> “Dois, três quatro ou cinco sons de altura diferente numa dada tonalidade, que são audiados sequencialmente e formam um todo” (Gordon, 2000a, pág. 155)

## **A música para bebés em Portugal**

Em Portugal começou a haver um especial alerta e uma diferente visão relativamente a “iniciativas de carácter artístico dirigidas à primeira infância” em 1995 aquando da visita de Edwin Gordon ao nosso país (Rodrigues et al, 2013, pág. 63).

“O impacto das suas palestras põe em causa as bases da prática docente de alguns de nós e faz-nos refletir sobre o ensino da música em relação aos mais pequenos. Após um período de aprendizagem das propostas deste autor, alguns músicos e professores começam a fazer as suas “experiências” de “música para bebés”- (Rocha et al, 2007).

A pouca oferta existente até então, foi reformulada, baseando-se e inspirando-se na Teoria de Aprendizagem Musical deste autor. “Se em Portugal fosse efetuado um levantamento do número de iniciativas de carácter artístico dirigidas à primeira infância realizadas durante os últimos cinquenta anos, iríamos, com toda a certeza, constatar um substancial aumento destas a partir do final do século passado.” (Rodrigues et al, 2013, pág. 63)

Antes desta intervenção de Edwin Gordon, as primeiras aprendizagens da música eram sobretudo pensadas para crianças a partir dos três anos de idade. Neste sentido, a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, defendendo a importância de um primeiro contacto informal, antes da aprendizagem formal, tendo sido divulgada por vários pontos do país como Aveiro, Braga, Coimbra, Leiria, Porto, Viana do Castelo, veio alterar esta ideia e grande parte do trabalho realizado até então (Rodrigues e Rodrigues, 2014).

“A divulgação das ideias de Edwin Gordon em nosso país terá contribuído para essa mudança, dado que seus ensinamentos terão ajudado a tomar consciência de que o contato com a música deve iniciar-se o mais cedo possível”. (Rodrigues et al, 2013, pág.63)

Desde então, por todo o país, têm surgido cada vez mais ofertas neste âmbito. “Entre outras, são de destacar iniciativas promovidas pela Fundação Calouste

Gulbenkian realizadas em Lisboa e em várias bibliotecas do País em que se deu a conhecer um modelo de sessões de orientações musicais para bebés e suas famílias” (Rocha et al, 2007).

Para que conseguisse ter uma visão mais clara e precisa das ofertas existentes nos diferentes pontos do país, decidi fazer pesquisas regulares (quinzenalmente / mensalmente) essencialmente através da internet, por ser este um meio rápido e objetivo. Assim sendo, sensivelmente desde Setembro de 2015 até Setembro de 2016, que tenho vindo a acompanhar as ofertas que vão surgindo pelo país. Os sites que serviram como suporte desta pesquisa estão mencionados ao longo do texto como nota de rodapé.

Em Portugal, são desenvolvidos diferentes tipos de trabalhos e projetos para bebés em vários pontos do país, mas existem alguns que se destacam por vários motivos, sendo extremamente importantes e incontornáveis num estudo como este.

Porto e Lisboa são sem dúvida os distritos onde a oferta é maior e mais diversificada, havendo regularmente (pelo menos em todos os fins de semana em locais diferentes) atividades estruturadas a pensar nos bebés e nas suas famílias.

Em Lisboa, a Fundação Calouste Gulbenkian teve um papel muito importante na divulgação da importância da música nas idades mais precoces (Rodrigues e Rodrigues, 2014) oferecendo orientação e sessões, respetivamente para formadores e espectadores/bebés e pais.

Em seguida faço um apanhado dos vários locais onde podemos ter acesso a sessões e concertos para bebés na zona de Lisboa. Será importante referir que muitos dos grupos e entidades que promovem estas sessões, se deslocam passando por vários espaços em diversos pontos do país. Apesar da clara influência que Edwin Gordon teve no nosso país, alguns dos projetos de seguida apresentados não são necessariamente inspirados neste autor ou pelo menos

não é óbvia a sua influência.

Referindo especificamente casos de projetos que considero relevantes, destaco a “*Companhia de Música Teatral*”. Disponibiliza uma diversificada e rica oferta, desde concertos e sessões, a instalações também para bebés/crianças. Exerce as suas variadas e extremamente interessantes atividades, em vários pontos do país e no estrangeiro. Esta “situa-se dentro de uma cena que vai da “música cênica” ao “teatro-musical” (...) tem-se distinguido no panorama musical europeu pela conceção de uma série de projetos de carácter artístico e educativo com uma filosofia muito própria”. “A música é o ponto de partida e, simultaneamente, ponto de encontro entre várias expressões artísticas, (...) os trabalhos concebidos pela CMT: apresentam uma forte vertente educativa, como se evidencia, aliás, nas publicações, que, regra geral, acompanham as criações do grupo” (Rodrigues et al, 2013, pág.39).

Neste caso específico a intervenção de Edwin Gordon terá tido um papel marcante.

Na região de Leiria, Paulo Lameiro fundou a Escola de Arte SAMP<sup>4</sup> (Sociedade Artística Musical dos Pousos), que tinha um plano de estudos no início dos anos noventa que dava prioridade ao ensino da música entre os dois e os sete anos designado por “berço”. Tal como noutros projetos referidos anteriormente, após a vinda de Gordon a Portugal este plano de estudos foi reformulado. “Berço das Artes” chamado normalmente por “Berço”, está dividido em cinco níveis abraçando bebés desde as três semanas até aos cinco anos. Cada sessão acolhe doze crianças acompanhadas por um familiar e são ministradas de segunda a sábado. Os três principais objetivos são “Proporcionar um desenvolvimento mais completo da pessoa humana; na idade em que são desenvolvidas inúmeras aptidões estruturantes na criança, nomeadamente as musicais, oferecer-lhe um universo de vivências que estimule o seu desenvolvimento equilibrado; oferecer a pais e filhos um momento semanal de fruição e práticas artísticas”.

Posteriormente com a necessidade em intervir sobre quem dos bebés cuida

---

<sup>4</sup> <http://www.concertosparabebes.com/pt/>

diariamente, surgiu “Músico de Fraldas”, um programa de formação com duas vertentes uma prática e outra teórica. Estes acontecem por norma todos os anos, tendo já percorrido um pouco todo o país e sendo que tem atualmente um núcleo em Cascais. Entre vários objetivos salientam a sensibilização das educadoras para as práticas musicais em crianças com idades compreendidas entre os zero e os cinco anos; ilustrar os pressupostos teóricos enunciados na ação através de práticas concretas. Em 1996 nascem os primeiros concertos para bebés de berço na necessidade de promover eventos musicais. Principal objetivo destes concertos é proporcionar na primeira infância a possibilidade de fruição musical com interpretes de qualidade ao vivo.

Criado no âmbito do CESEM (*Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical*), surgiu o LAMCI (*Laboratório de Música e Comunicação na Infância*). Neste espaço, o grupo “Música de Colo - Para pais, bebés e crianças”, oferece sessões regulares (semanais) em diferentes horários dependendo da faixa etária. Como objetivo salienta a oportunidade da partilha entre pais e filhos e enriquecimento da criatividade e imaginação das crianças. No *Oceanário*<sup>5</sup>, existem semanalmente concertos para bebés. Neste caso específico, todos os bebés dos zero aos trinta e seis meses assistem e participam em conjunto. Neste caso a música aliada ao cenário provocado pelos aquários, desperta a sensibilidade, partilha de amor e criatividade.

Também em várias *bibliotecas municipais de Lisboa*, são acolhidos diferentes projetos de música para bebés, promovidos por entidades e formadores diferentes. O conservatório de Música de Sintra<sup>6</sup> por exemplo, oferece sessões de música para bebés dos nove aos trinta e seis meses, sendo que se realizam mensalmente no terceiro sábado de cada mês pelas várias bibliotecas de Lisboa<sup>7</sup> como é o caso da Biblioteca de Belém, Biblioteca dos Coruchéus e Biblioteca Orlando Ribeiro. Ainda neste seguimento, também a Oficina Musical “Música para Bebés”, promove sessões de música para bebés dos zero aos vinte e quatro meses nestas mesmas bibliotecas. O *Museu de Lisboa (Núcleo do Palácio*

---

<sup>5</sup> <https://www.oceanario.pt/atividades/concerto-para-bebes/>

<sup>6</sup> <http://www.conservatoriodemusicadesintra.org/pagina-inicial/musica-para-bebes-de-volta-as-bibliotecas-municipais-e-museu-de-lisboa>.

<sup>7</sup> <http://barrigasdeamor.pt/evento/musica-para-bebes-nas-bibliotecas-de-lisboa/>

*Pimenta*), também promovidas pelo Conservatório de Música de Sintra, oferece sessões de música para bebés no museu direcionadas para crianças com idades entre os seis e os trinta e seis meses.

No Porto, também o *Serviço Educativo da Casa da Música* oferece “programação para a infância, crianças na faixa etária de zero aos oito anos.” (Rodrigues et al, 2013).

Nesta mesma cidade, o grupo que mais se destaca, sendo que faz sessões de música para bebés regularmente (todos os fins de semana) em vários locais e de forma cíclica, é a “*Trupe dos Sons*”<sup>8</sup> - Música com Bebés e Papás. Este é um grupo que promove várias sessões de música para bebés no Porto, mas não só. Atuam em várias zonas e em diferentes espaços do país, essencialmente na zona norte. Este é outro caso onde a influência de Edwin Gordon é salientada pelos promotores das sessões.

Enumerando alguns dos locais onde podemos encontrá-los em atividade, temos o Centro Lúdico de Oliveira de Azeméis, a Casa Branca do Gramido em Gondomar, Casa da Cultura Barbot em Vila Nova de Gaia, Biblioteca Municipal da Maia, Biblioteca de Paços de Ferreira, Associação Gerações em Vila Nova de Famalicão, Biblioteca Municipal de Paredes, Rio Tinto no jardim “a fiska”, o centro Gimnográfica no Porto-Boavista. Estas sessões da Trupe dos Sons, destinam-se a bebés entre os zero e os trinta e seis meses de idade. Também o *Museu do F.C. Porto* oferece no primeiro domingo de cada mês, sessões de música para bebés/crianças dos zero aos quarenta e oito meses de idade. A *Universidade do Porto*<sup>9</sup>, oferece sessões de música para bebés como forma de comemoração de datas festivas tais como o “dia da criança”, “carnaval” entre outras.

Constatei, que fora do raio destes dois distritos anteriormente referidos, embora existindo oferta de sessões de música para bebés, estas decorrem de uma forma menos consistente e regular, tanto seja de uma forma pontual, como com alguma frequência por exemplo mensal ou bimensal. Há também outros casos em que de

---

<sup>8</sup> <http://musicabebespapas.blogspot.pt/>

<sup>9</sup> <https://www.infoporto.pt/pt/evento/o-som-da-natureza-workshop-de-musica-para-bebes/>



facto existe uma regularidade constante semanal ou quinzenal, tais como a “Academia de Música de Viana do Castelo<sup>10</sup>”, “Canto firme - Conservatório de Artes de Tomar”, “Conservatório de Música de Sintra”, “Conservatório Caldas da Rainha”, “Conservatório de Música da Jobra”, em que mediante uma inscrição prévia, bebés e os seus pais podem frequentar livremente todas as sessões.

Faço de seguida referência a alguns dos locais onde se desenvolvem sessões musicais para bebés no Algarve, dado que foi nesta região que o meu projecto se desenvolveu.

*Biblioteca de Loulé*<sup>11</sup> oferece sessões de música para bebés dos zero aos vinte e quatro meses e dos trinta e seis meses aos cinco anos de idade. Como principais objetivos indicam a necessidade de colocar o bebé em contacto com um universo de vivências que o estimulem e, desta forma as sessões, através da observação, imitação e experimentação visam desenvolver as crianças a nível emocional, social e cognitivo. Estas ocorrem aos sábados de manhã em alguns meses do ano. Também a *Biblioteca Municipal Vicente Campinas, Vila Real de Santo António*, oferece sessões de música para bebés destinadas a crianças com idades compreendidas entre os zero e os vinte e quatro meses e os trinta e seis meses aos cinco anos de idade. Estas pretendem através de determinadas atividades, oferecer um ambiente adequado para que cada criança possa desenvolver a linguagem gestual, a coordenação motora e as capacidades musicais. Na *Quinta pedagógica de Portimão* também são oferecidas ocasionalmente sessões de música para bebés realizadas por docentes do Conservatório Joly Braga Santos de Portimão. O *Espaço Infinitus*<sup>12</sup> em Lagos oferece sessões de música para bebés e crianças com idades compreendidas entre os seis meses e os seis anos de idade. Nestas sessões pretende-se proporcionar ricos e diversos ambientes musicais utilizando essencialmente a voz. Há também especial atenção para o movimento sendo este considerado essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico. Estas sessões acontecem em determinados períodos a definir, uma vez por mês.

---

<sup>10</sup> <http://www.amv.pt/content.asp?startAt=1&categoryID=100&newsID=729>

<sup>11</sup> <https://planetalgarve.com/2015/01/05/musica-para-bebes-e-criancas-na-biblioteca-municipal-de-loule/>

<sup>12</sup> <https://www.viralagenda.com/pt/events/213928/musica-para-bebes>.

A *Biblioteca Municipal de Lagos* oferece esporadicamente sessões de música para bebés dos zero aos cinco anos de idade ministradas por professores da Academia de Música de Lagos<sup>13</sup>. Neste caso o limite de crianças por sessão é de trinta.

Analisando de uma forma geral a oferta que existe pelo país, pude verificar que praticamente todos os projetos direcionados para este público alvo, descrevem as suas sessões como um momento de partilha de afetos entre pais/familiares e bebés/crianças; uma experiência enriquecedora e que oferece uma abordagem musical diversificada. Constatei também a importante pegada que Edwin Gordon deixou no nosso país, pois boa parte dos promotores deste tipo de sessões, refere a sua inspiração e fundamentação, como diretamente influenciadas por este autor.

---

<sup>13</sup> <http://academiamusicalagos.pt/main/evento/904.html>

## **Uma breve visão sobre o professor de música e o ato de ensinar**

Dizia Isabel Alarcão (2001) que um mundo cada vez mais diferente e exigente, nos mais diversos níveis, desde culturais, filosóficos, económicos, exige cada vez mais da escola. “Neste contexto de profunda mudança ideológica, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida” (Alarcão, 2001, pág. 11).

Sendo o professor um dos personagens principais da escola, também o seu papel é posto em questão tendo este que se moldar, não podendo desta forma assumir uma filosofia estática de transmissão de conhecimentos. Enquanto educadores é necessário que gastemos algum tempo a refletir, pois temos “uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (Alarcão, 2001, pág.11). Os professores têm que ter “a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, ricos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida” (Alarcão, 2001, pág.11).

É neste contexto que surge a “escola reflexiva” acreditando que formar passa por “organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes (...) que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade” (Alarcão, 2001, pág.11).

Sobre ensinar, refere Fernandes sobre a visão de Nia (2001) “Ensinar é uma interação entre pessoas e tem, portanto, uma dimensão emocional, não se pode conceber que existam professores que, na sua interação com os outros, não envolvam algum aspeto dos seus sentimentos” (cit. in Fernandes, 2008). A forma como o professor de música lida com a música na sua vida e no seu dia a dia irá influenciar as suas perspetivas enquanto docente. É incontornável que as próprias convicções e crenças estejam presentes na sua maneira de ensinar aliadas à necessidade do ensino ser ajustado às circunstâncias e diferentes realidades dos seus alunos para que este seja bem-sucedido.

No ensino da música em contexto de turma como é o caso das disciplinas de formação musical ou classe de conjunto, a necessidade de se olhar para uma turma com indivíduos diferentes, tentando adaptar o ensino às necessidades de cada aluno é cada vez mais fundamental. As crianças chegam à escola com conhecimentos prévios e vivências que podem ter um forte potencial, se usados como uma espécie de alavanca que lhes permitirá assumir os conteúdos necessários da disciplina em questão de uma forma mais personalizada e talvez interessante.

Sam Reese (1976) refere à cerca do professor de música, que este, antes de ensinar, deve ser capaz de responder a duas questões básicas. “O que é a música?” e “Qual o valor da música na vida humana?” (Reese, 1976). Básicas, mas para muitos difíceis de responder.

Assim sendo, é necessário que o professor consiga estabelecer de forma clara qual o seu objetivo enquanto professor de música e de que forma a quer transmitir para os seus alunos. Para isto é papel do professor investigar e enriquecer-se estando a par das diferentes metodologias de ensino. A escolha por alguma delas deve ser feita após um conhecimento e uma visão geral de todas elas, para que uma ou outra opção vá de acordo com as necessidades do contexto em que o professor está inserido. No entanto, não é necessário adotar-se determinada metodologia fechando as portas a outras pois como refere Rodrigues “(...)as questões de saber se esta ou outra metodologia é melhor ou pior não têm resposta. Ou melhor, não parece que essa busca seja essencial. Diferentes pedagogos têm dado diferentes contributos – e estes contributos cruzam-se muitas vezes até porque, por vezes, na essência dizem coisas semelhantes de diferentes maneiras” (Rodrigues e Rodrigues, 2003, pág. 87).

Existem professores de música diferentes e também com diferentes perspetivas de ensino, muitas delas resultantes do tipo de ensino a que foram submetidos enquanto alunos.

Quando é referido por exemplo o ensino genérico da música muitas das vezes este “nada tem de apelativo, lúdico ou ajustado à ideia de fruição. Atividades

como a leitura e a escrita notacionais, que requerem motivação específica e, no âmbito do ensino vocacional, são normalmente realizadas em contextos muito menos problemáticos (o tamanho da turma é aí muito menor) e após os alunos terem colecionado já algumas experiências sensoriais ao nível da escuta e até da execução musical” (Rodrigues et al, 2014, pág. 27). Desta forma, em vez do que acontece com muitos professores de música para os quais o ensino da mesma passa essencialmente por um transmitir de conceitos teóricos, talvez fosse mais adequado fazer sempre uma adaptação ao meio em que se ensina, seja ele integrado no ensino genérico, ou no ensino vocacional, tenham os alunos mais ou menos bases estruturantes, de forma a que seja possível facultar-lhes a todos, as ferramentas necessárias para que possam usufruir, participar e compreender a música nos seu quotidiano. “Claro que os pressupostos das atividades de enriquecimento curricular não são os mesmos da escola curricular, mas é legítimo perguntar até que ponto faz sentido estabelecer iniciações diferentes à música consoante se esteja no ensino vocacional ou no ensino genérico” (Rodrigues et al, 2014, pág. 27).

## Objetivo

“A música enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora”. (Willems, 1970, pág. 11-12).

“Aquilo que uma criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo...” (Gordon, 2000, pág. 3).

Como refere Gordon, muitas das vezes os pais apenas orientam os filhos no desenvolvimento da linguagem ou da aritmética não estando motivados para os orientar musicalmente por diversos motivos, sendo um deles, a não instrução ou falta de orientação para a aquisição da compreensão da música quando eram crianças. Considerando que o lar com os pais, é a escola e são estes, os professores reais importantes que as crianças irão conhecer e ter ao longo da sua vida, (Gordon, 2000) torna-se desta forma fundamental agir também perante eles. “Os pais não têm, contudo, que ser músicos amadores ou profissionais para orientar e instruir os filhos no desenvolvimento da compreensão musical, da mesma forma que não necessitam de ser escritores, oradores ou matemáticos de profissão para ensinar os filhos a comunicar ou a usar os números de forma adequada.” (Gordon, 2000, pág. 5). Procurei com este intuito, proporcionar momentos musicais intimistas entre pais e filhos, divertidos e ricos musicalmente, que os fizessem reter impressões e vivências marcantes.

A nível pessoal, pretendi com este projeto instruir-me mais, explorando diferentes caminhos de abordar a música na primeira infância e crescendo desta forma enquanto professora.

Apesar de ter consciência que provavelmente não serão simplesmente seis sessões que mudarão a vida das crianças, acho que podem ser sem dúvida muito importantes no sentido de suscitar interesse numa aprendizagem futura e lhes dar no presente algum vocabulário musical.

## **Metodologias de trabalho**

Neste tópico será descrito o tipo de metodologia utilizado aquando a realização deste projeto, passando pelos diferentes passos dados até à sua concretização.

A metodologia utilizada para a observação e redação sobre o desenrolar do projeto enquadra-se dentro do paradigma da investigação qualitativa. O estudo qualitativo “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos menos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seus significados são os focos principais de abordagem” (Holloway, 1999, cit. in Vilelas, 2009, pág. 105).

Após a escolha do tema do meu trabalho, seguiu-se a fase de escolha da creche onde viria a realizar as sessões. Sendo que um dos aspetos mais importantes e que mais moveu este projeto em todos os sentidos - desde a inspiração à observação que tem vindo a ser feita a curto médio e longo prazo de todos os passos - foi a Flor, ficou desde logo decidido que seria realizado na creche que ela frequentasse, para que desta forma eu pudesse continuar a observar também as suas reações à música não só em contexto informal.

A escolha pela “Bué Bebé” em Lagos (Algarve) foi feita em Junho de 2015 por várias razões que serão descritas no ponto “A creche” aquando da sua descrição.

A componente teórica e escrita deste trabalho de pesquisa e dissertação, foi sendo complementada constantemente por um trabalho extremamente prático que divido em dois pontos, sendo que se complementam um ao outro: Em casa; Na creche.

Durante todo o processo de planeamento, ação e reflexão deste projeto, houve



um cruzamento entre a minha experiência e visão como mãe em casa e, como professora na creche levando-me a agir e a refletir consoante o que se ia sucedendo.

### Em casa

#### ☐ Marta - Mãe participativa/observadora

Quando decidi realizar este trabalho, continuei a fazer as mesmas atividades que até então tinham vindo a ser desenvolvidas com a Flor (estão descritas no ponto “o trabalho informal com a Flor”), enquadrando-as e comparando-as com metodologias que fui lendo, observando com um olhar mais crítico todas as suas respostas e seus comportamentos.

Estas atividades foram realizadas diariamente num contexto puramente informal, sendo que não havia qualquer tipo de horário pré-estabelecido para a sua realização ou até mesmo qualquer tipo de planificação.

Os momentos musicais surgiam e surgem natural e espontaneamente sendo uma constante quando estamos juntas.

#### - Recolha de dados

Durante todo este processo utilizei diferentes métodos de recolha destes comportamentos e das situações relevantes dos nossos dias.

Esta recolha foi feita essencialmente através de filmagens, gravações áudio, fotografias, diários de bordo que fui colecionando ao longo dos meses e conversas informais com o meu marido (Daniel) onde tentamos recordar e comparar as respostas que a Flor foi dando ao longo dos meses.

### Na Instituição “Creche Bué Bebé”

#### ☐ Marta- Professora de Música

A par do trabalho informal que ia sendo realizado em casa com a Flor, sendo eu aqui apenas e exclusivamente mãe, tive também um papel ativo na creche “Bué

Bebé”.

Após reunir com a Diretora da creche, chegamos à conclusão que por questões logísticas seria melhor trabalhar com as salas das crianças mais crescidas, ou seja, as salas dois e três que eram frequentadas por crianças que abrangiam as idades entre os catorze e os trinta e seis meses.

As primeiras cinco sessões tiveram uma duração aproximada de quarenta minutos. As datas para a realização destas, foram definidas de forma bastante flexível por mim e pelas educadoras das respectivas salas durante o ano, havendo sempre um intervalo entre as sessões de pelo menos quinze dias. O único aspeto que ficou desde logo definido, foi relativamente ao horário, pois como este projeto seria realizado com crianças com horários bastante regrados (por volta das onze horas e trinta minutos as crianças iam almoçar) ficou desde logo decidido que as sessões teriam de ser realizadas às dez horas da manhã (este era o horário em que todos as crianças já se encontravam na sala para começar as atividades).

As sessões eram parcialmente planeadas por mim no sentido em que levava um guião daquilo que pretendia fazer mas adaptava-me sempre a cada momento.

A sexta e última sessão foi direcionada para as crianças e também para os seus pais/familiares. Esta teve uma duração aproximada de 50 minutos e participaram comigo dois músicos (um amigo meu saxofonista e um aluno do Daniel, guitarrista) e o Daniel que me ajudou na parte logística (som, luzes etc.).

Esta sessão foi comunicada e divulgada através de um e-mail enviado pela Diretora da creche para todos os pais das salas dois e três, e através de um cartaz<sup>14</sup> colocado na receção da creche.

As sessões foram integralmente planificadas e executadas por mim tendo sido possível observar os comportamentos de todas as crianças e assim ir adaptando qualquer aspeto da planificação que me parecesse relevante ou desadequado no momento. Desta forma e após cada intervenção na creche, o rumo da minha planificação geral seguinte era formulado e adequado às observações que retia e registava, e também baseado no trabalho informal realizado com a Flor. Neste sentido este projeto tem um pendor de investigação-ação sendo que cada intervenção feita por mim na creche era analisada posteriormente como forma de

---

<sup>14</sup> Em anexo pág. 90

melhorar a próxima ou até mesmo alterar a forma como a viria a abordar. Investigação-ação é uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Lomax, 1990, cit. in Coutinho et al, 2009).

#### - Recolha de dados

Também aqui a recolha do material foi feita através de filmagens, fotografias e diários de bordo que se mostraram fundamentais a fim de conseguir uma visão mais clara e fiel dos acontecimentos.

A escolha por estas ferramentas deveu-se à simples razão de eu própria ser participante ativa em todas as sessões realizadas, e nem sempre conseguir observar todos os comportamentos de todas as crianças presentes no próprio momento.

Os diários de bordo foram escritos como forma de expressão informal mas rigorosa quanto aos acontecimentos, honesta e simplista para que assim fossem descritas ao longo dos meses todas as dúvidas, questões, vontades, atividades e também os percalços que foram surgindo aquando a realização das sessões, da forma mais transparente e real possível. Segundo Amado “o recurso a documentos pessoais é frequente em investigações de pendor mais qualitativo, sendo tido como uma opção valiosa em muitas situações” (Amado, 2013, pág. 275).

“A investigação qualitativa é descritiva. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos (Carmo e Ferreira, 1998, pág. 180).

#### Material Musical

Em todas as sessões e durante todo o trabalho informal com a Flor houve recurso

a um diverso material musical. Para a sua escolha e seleção, fiz uma pesquisa e recolha de canções com que eu já tinha trabalhado noutros contextos, fiz uma recolha das canções familiares das crianças da creche (durante a primeira sessão), compus músicas específicas recorrendo às características musicais que as canções para crianças devem ter segundo Edwin Gordon, observei quais as canções favoritas da Flor e recorri também a material com determinadas características propostas por Gordon para se trabalhar com crianças em idades pré-escolar (Gordon, 2000). A nível instrumental, recorri essencialmente às possibilidades que possuía enquanto executante, utilizando os instrumentos que sei tocar para abordar vários conteúdos musicais. Recorri também à ajuda de alguns colegas músicos para poder tornar esta experiência ainda mais enriquecedora para todos os participantes.

### Análise Reflexiva

Concluído o meu trabalho prático, foi feita uma seleção e análise onde todos os dados - diários de bordo, fotografias e gravações vídeo - foram cruzados com o trabalho teórico da primeira parte deste trabalho, o “enquadramento teórico”, para que assim fosse possível fazer uma reflexão sobre o impacto deste projeto.

## **Construção do projeto**

### **A creche**

A creche Bué Bebé situa-se na cidade de Lagos, Algarve.

Esta cidade é atualmente um dos centros turísticos mais atrativos do Algarve. Dispõe de oito estabelecimentos de ensino entre o básico e secundário, câmara municipal, centro cultural, um centro ciência viva, museu de cera dos descobrimentos, cinema e um auditório municipal. Os estabelecimentos de ensino vocacionados para as artes são a Academia de Música de Lagos, o Teatro Experimental e o Laboratório de Atividades Criativas.

Em relação à oferta de creches, na cidade de Lagos existem o “Caslas” que é uma creche pública com vários “pólos” em diferentes freguesias (sendo que as crianças ficam colocadas no pólo em que houver vaga) e a creche “BuéBebé” que é uma creche privada.

Faço agora uma breve reflexão sobre os aspetos, sendo estes inteiramente pessoais, que me levaram à escolha pela Bué Bebé.

Depois de visitar o Caslas e a Bué Bebé optei pela segunda opção por ser uma creche mais pequena, com um ambiente familiar e principalmente porque fiquei agradada com a sua filosofia.

O facto de ter menos crianças também me agradou, pois nesse aspeto seria mais fácil o acesso às educadoras e diretora por exemplo para a calendarização e preparação das sessões.

Assim sendo, depois do primeiro contacto que tive com esta creche em junho de 2015, a diretora convidou-nos (a mim, ao Daniel e à Flor) a participar na festa de final de ano permitindo-nos assim estar com contacto com a creche em funcionamento. Logo nesta fase ficou claro para mim a facilidade com que poderia chegar às pessoas necessárias para a realização das sessões decidi que seria um ótimo local para desenvolver este projeto.

Esta creche situa-se numa zona calma e bastante habitada na Rua Dr. Paulo Jorge L. Godinho, Lote7, Loja B – 8600 – 644 Lagos, Portugal.

A Bué Bebê acolhe bebês/crianças dos três aos trinta e seis meses de idade sendo que tem capacidade para quarenta e cinco bebês.

As salas estão divididas da seguinte forma:

Sala 0- Acolhe bebês dos três aos doze meses (esta idade é variável consoante o desenvolvimento dos bebês. Quando o bebê inicia a marcha transita para a sala três).

Sala 3- Acolhe bebês/crianças dos treze meses (idade variável consoante o desenvolvimento do bebê), aos vinte e quatro meses.

Sala 2- Esta é a sala das crianças mais crescidas, ou seja, abrange as idades entre os vinte e cinco aos trinta e seis meses.

Cada uma das salas é frequentada por 15 bebês, uma educadora e uma/duas auxiliares dependendo da sala.

A disponibilidade e boa vontade manifestada por parte de todos os elementos que trabalhavam nesta creche foi sem dúvida um fator importante na organização e implementação do projeto, Todas as ideias e propostas feitas à direção foram sempre muito bem recebidas e sem qualquer tipo de entrave, tanto por parte da diretora como das educadoras de infância, que pensavam as suas planificações também de acordo com as sessões de música propostas por mim.

## **O trabalho informal com a Flor**

Nesta secção pretendo analisar a influência que a Flor teve no desenho e construção desta tese. Para muito do que aqui escrevo, e principalmente quanto aos relatos dos primeiros meses de vida da Flor, recorri a registos tais como vídeos que fui colecionando desde o nascimento da Flor, fotografias que me elucidavam relativamente ao seu desenvolvimento em determinada altura e até a um diário puramente informal que escrevi desde o seu nascimento, que não tendo sido escrito propositadamente para este projeto, me forneceu algumas informações das quais não me recordaria de outra forma.

## **Efeitos da música na Flor**

Anteriormente ao nascimento da Flor o meu contacto diário com a música era permanente e conseqüentemente também o seria para a Flor. Antes mesmo de saber que estava grávida lidava com música em todos os meus dias de alguma forma, ou porque tocava algum instrumento, ou porque cantava num coro, ou porque simplesmente dava aulas de música. No entanto, quando soube que estava grávida passei também a fazê-lo diretamente para a Flor. Para além de tudo o que já fazia, comecei por exemplo a cantar uma série de canções para ela, tais como “O Inverno”, “Girassol”, “Pirilampo”, “Brilha, Brilha Estrelinha entre outras para além de várias melodias improvisadas no momento, que viriam a fazer parte do repertório futuro da recém-nascida. De forma natural, nos últimos meses de gravidez e porque o feto começava a assemelhar-se com um bebé (tanto no meu imaginário devido à grande barriga, como pelas ecografias que ia fazendo) comecei a cantar com mais regularidade e com a convicção de que estava a ser escutada. Lembro-me por exemplo de observar a minha grande barriga já nos últimos dias de gestação a mexer enquanto eu cantava ou tocava alguma melodia no piano. Não posso afirmar que fosse “causa-efeito” no entanto aconteceu varias vezes. Muitas destas músicas que tocava e cantava para a barriga, vieram posteriormente a fazer parte também da lista de material que usava quando era preciso acalmar um pouco a Flor já nascida. Para além de

todas estas melodias que cantava e tocava a várias alturas do dia para a Flor, era frequente eu sentar-me a ouvir aquilo que mais gostava e me apetecia em cada momento, tempo este que considerava de grande qualidade, principalmente naquela altura em que sentia que éramos duas a escutar.

Desta forma, antes e depois de nascer, a Flor de uma forma ou de outra pôde sentir a presença da música em todos os dias da sua vida.

Escolhi então para os dias mais importantes da minha vida, no quarto da maternidade onde conheci pessoalmente a Flor, algumas músicas que constituíssem a atmosfera onde ela iria respirar o primeiro ar (as mesmas que já ouvia durante a gestação). Mal nasceu, e após breves momentos para ser examinada, entrou no quarto onde viria a ter o seu primeiro contacto com o mundo exterior e onde os seus sentidos se habituavam ao novo ambiente. A luz era ténue, a temperatura amena e reconfortante, o aroma era neutro, o paladar estimulado pela primeira vez na mama da mãe, a música era Beethoven. Mais precisamente, o 3º andamento do quarteto nº15 em lá menor op. 134 (a que o compositor em 1825, completamente surdo há já vários anos deu o nome de *“Heiliger Dankgesang eines Genesenden an die Gottheit in der Lydischen Tonart”* - Canção de Ação de Graças ao Divino por um Convalescente no modo Lídio). Esta música em particular, acompanhou-a daí para a frente em muitos momentos pois funcionava como um calmante quase imediato em certas ocasiões em que estava mais nervosa ou indisposta. Era comum, quando não a conseguia fazer parar de chorar, pôr a tocar este andamento do quarteto e de repente não se ouvia mais a Flor. Estava a ouvir música. Questionava-me muitas vezes nestes momentos, se tal acontecia apenas pelo génio de Beethoven, ou se o facto de os sons desta música terem tido uma presença importante nos seus primeiros minutos e dias de vida, teria também influência no efeito que causavam na Flor.

Muitas outras músicas e canções foram acompanhando o seu crescimento, sobretudo pela minha voz; cantava para ela ao acordar, enquanto brincava, enquanto mamava, enquanto adormecia, havia uma música para quase tudo e a quase toda a hora. Quase que arriscava dizer que a Flor ouvia mais vezes a voz da mãe a cantar do que a falar. Desde as tradicionais canções infantis como por exemplo “Brilha, brilha estrelinha”, “O meu chapéu tem três bicos”, “O gigantão”,



“A minha cozinheira”, “Doidas andam as galinhas”, “Todos os Patinhos”, canções de embalar, canções do repertório coral que trabalhei como por exemplo “Signore dele cime”, canções corais de repertório infantil como por exemplo “Dúvidas sobre Pássaros”, “Dúvidas sobre Monstros”, “Pirilampo”, “O Inverno”, “O girassol”, pequenos excertos de canções modais, melodias improvisadas nas mais variadas tonalidades como dórico, mixolidio, frígio, menor harmónica, canções sem texto como por exemplo as sugeridas por Edwin Gordon, etc. Algumas destas canções eram apenas entoadas enquanto balançava a Flor no meu colo. Outras vezes, cantava movimentando-me livremente à sua frente, enquanto deitada na alcofa ela me observava. Durante os primeiros meses de vida e sensivelmente até ao período em que comecei a trabalhar neste projeto, a minha maior prioridade era a de oferecer uma vasta gama de canções diferentes para que a Flor comesse a preencher o seu conhecimento e perceção de vocabulário pouco a pouco.

Para além da música constante que se fazia ouvir em casa tanto ao vivo como em cd, era também frequente ir passear a pé à noite pelas ruas silenciosas onde vivíamos com a Flor no carrinho, levando comigo um iPod ligado a uma pequena coluna que nos acompanhava durante toda a viagem. Este era também um dos momentos que em que ambas usufruímos da música com muito prazer.

Para além de tudo isto havia também as músicas de certos brinquedos com que a Flor ia começando a brincar e um em especial iria ser muito apreciado por ela. Era uma pequena caixa de plástico retirada do interior de um boneco que se tinha rasgado e que tocava uma curta canção de embalar. A Flor sempre adorou aquele som e passados poucos meses de vida, mal começou a emitir os primeiros balbucios, tentava imitar melodia com a sua voz ainda tão inexperiente. *“Hoje nitidamente a Flor tentava acompanhar a melodia do brinquedo do tigre” (diário de bordo, 21 de Dezembro de 2014).*

Este brinquedo era a materialização de uma música e como tal a Flor pedia-o muitas vezes, de forma a que alguém carregasse no botão e a música surgisse.

Por volta dos cinco meses as vocalizações produzidas pelas Flor claramente começavam a ter uma intencionalidade musical ainda que feitas como um reflexo

involuntário aos estímulos oferecidos diariamente. Pelo menos para mim enquanto mãe que convivo com ela diariamente, aquele comportamento começava a mostrar-se diferente do anterior. Talvez neste momento começasse a transitar para o segundo estágio do tipo aculturação em que as crianças se movem e balbuciam respostas sem que haja uma relação direta entre estímulo e resposta (Gordon, 2000). Após a observação de um vídeo onde eu cantava para a Flor (com cinco meses) uma melodia sem palavras ela acompanhou-a até ao fim com um som monocórdio quase como se quisesse participar naquele momento musical.

Durante todos estes primeiros meses da vida da Flor direcionei tudo o que fazia a nível musical para ela. Desde as músicas que cantava, à forma de as interpretar, os instrumentos que tocava, etc.

*“Hoje coloquei a Flor no meu colo e enquanto ouvíamos a “Overture” de William Tell, contei-lhe uma história enquanto movia as pernas ao som da música! Ela adorou!” (diário de bordo, 9 de Outubro de 2014).*

Várias foram também as canções que escrevi de forma espontânea para a acalmar a maioria com um texto que fosse alusivo à atividade que fazíamos no momento, mesmo ainda numa fase em que ela não sabia falar. *“Hoje a Flor começou a chorar muito no carro, comecei a cantar uma canção sobre um cavaleiro laranja igual ao seu e ela calou-se automaticamente” (diário de bordo, 18 de Setembro de 2014).* Este é um dos exemplos de canções que passou a fazer parte das nossas viagens sempre que a Flor começava a chorar.

Era também um costume meu aproveitar todas as vocalizações da Flor como forma de interação. Desta forma por volta dos seus seis meses observei várias vezes a Flor balbuciar e depois de eu repetir da forma mais semelhante que conseguia os seus sons ela ria e tentava interagir.

*“Hoje depois de ouvir a Flor a fazer vários sons comecei a imita-la. Ela riu bastante”. (diário de bordo, 15 de Janeiro, 2015)*

*“Hoje a Flor estava com muito medo em se deitar para trás na piscina, comecei a cantar a canção “Brilha, brilha estrelinha” e foi incrível vê-la a deixar o seu corpo tenso ficar relaxado e confiar totalmente nos meus braços” (diário de bordo, 28 de Março de 2015).*

As reações que a Flor demonstrava perante as canções que sempre ia ouvindo, foram sendo cada vez mais enérgicas e ativas de tal modo que conseguia “pedir” a praticamente todos os familiares que cantassem para ela. Assim foi associando certas canções a cada pessoa de acordo com o que cada um cantava para ela. À medida que se conseguia exprimir um pouco melhor, pedia a música do avô, da avó, do papá, etc. *“Hoje mal viu a avó Fátima pediu-lhe a canção “Somos Livres” (diário de bordo, 16 de Agosto de 2015).*

*“Hoje a Flor começou a cantar a canção da “Vovó Nela” mal a viu” (diário de bordo, 3 de Outubro de 2015).*

Com o passar dos dias e das semanas fui notando que a música estava já naturalmente e profundamente enraizada no modo de viver e em todos os processos de desenvolvimento da Flor. Era claro que as birras paravam quando cantava uma canção, que o seu vocabulário crescia associado às várias canções que cantava, a sua afinação era aperfeiçoada a cada semana que passava, praticamente todas as atividades que desenvolve sozinha ou acompanhada são acompanhadas por música, mesmo quando não sou eu a cantar ela encarrega-se de o fazer.

Com dezoito meses o interesse da Flor focava-se muito no texto, desta forma a oferta de canções sem palavras passou a ser cada vez mais utilizada por mim.

Acho interessante partilhar um exemplo de uma situação em que se nota uma preocupação da Flor em fazer coincidir a sua afinação o mais próximo possível daquilo que ouvia: Numa gravação que ouvi posteriormente de quando a Flor tinha dezanove meses, ela tentava imitar-me a cantar a canção “Somos livres”. Eu comecei a cantar num registo não confortável para ela e ela tentava ajustar a sua afinação tentando chegar à minha “tonalidade” não o tendo conseguido fazer de forma clara. Logo parei de cantar e ela voltou a reajustar tentando cantar num registo confortável para si própria.

Uma das rotinas que fui sempre fazendo, era ao acordar de manhã a de colocar uma música que via que era do seu agrado e trocava-a por outra por exemplo

passadas duas ou três semanas. Sentia claramente não só a familiaridade que ia ganhando com cada música, assim como a sua atenção a ser redobrada quando escutava algo novo. Isto foi também uma coisa que pude constatar nas sessões que realizei na creche Bué Bebé se bem que de uma forma menos consistente. Aos poucos a Flor ia tentando imitar de uma forma cada vez mais nítida os estímulos que lhe ia oferecendo. É visível e notório que imita os meus comportamentos. *“Hoje sentei-me em frente à Flor e comecei a balançar o corpo e a cantar, ela começou a imitar o meu comportamento balançando também”* (diário de bordo, 15 de abril).

A par do desenvolvimento da linguagem, fui notando na Flor um incrível desenvolvimento também a nível musical. Posso afirmar que ela reconhece qualquer canção familiar cantada mesmo sem texto ou tocada em algum instrumento e canta canções com texto e sem texto com uma afinação bastante precisa (neste momento ela tem 21 meses).

É difícil aqui parecer imparcial sendo eu a mãe, mas tentando um distanciamento analítico e crítico consigo aperceber-me que por exemplo a nível linguístico, de facto a Flor consegue usar muitas palavras para se exprimir, palavras essas que aprendeu em canções. Tem hoje em dia um vocabulário devido às músicas que sabe cantar, muito mais extenso do que aquilo que consegue compreender. Deste modo, com cada música (com texto) nova que aprende por exemplo, mais informação é retida no seu cérebro e mais conjugações vai conseguindo efetuar a cada dia que passa.

O facto de eu trabalhar e viver com música assim como acontece com o pai, está claramente a favor da desenvoltura da Flor nesta área e, penso eu, consequentemente em outras áreas também.

Quando eu falo aqui de música e de músicas, refiro-me à música que gosto, e a músicas que apesar de abrangerem um vasto e diverso leque de estilos e características estão não totalmente, mas maioritariamente, inseridas na que é vulgarmente denominada Música Clássica. Todos os tipos de música são na

minha opinião válidos e de grande interesse para uma formação e exploração desde a primeira infância, desde que preencham o requisito de ter qualidade.

Dentro da oferta musical que a Flor tem tido acesso desde que nasceu existem os meios para que consiga apreciar facilmente diferentes texturas, timbres, alturas, dinâmicas, articulações e de forma a que hoje em dia, aquando da escrita deste ensaio, ainda com menos de dois anos de idade ela saiba distinguir o violino, o piano, a flauta, o violoncelo e o acordeão tanto na escola de música onde trabalho quando percorre os corredores ouvindo de porta em porta, como ao escutar uma música de um disco, no rádio ou ao vivo.

Durante todo o seu crescimento, como já tenho vindo a referir, as reações da Flor à música têm sido incríveis e surpreendentes. Para além de algo que a acompanha e diverte, cada vez mais a música faz sentido na vida da Flor e penso que ela estranharia imenso se esta deixasse de ser parte integrante do seu dia-a-dia.

Se até há pouco tempo, tinha alguma dificuldade em afinar, agora facilmente entoava as canções que lhe cantava, cada vez mais aperfeiçoadas vocalmente. Lembro-me que começou as tentativas de afinar com uma das suas músicas favoritas, a “Brilha, Brilha Estrelinha”. Primeiro atirava a segunda sílaba um pouco à sorte subindo a afinação como que a experimentar as possibilidades, até que a uma certa altura acertou no intervalo de 5ª perfeita. Esta, era e é, o tipo de descobertas preferidas da Flor pois é sempre fortemente laureada com palmas, sorrisos e gargalhadas, sendo incentivada a explorar todo o seu corpo e linguagem musical numa procura constante por novas experiências.

Chegou a uma fase em que não só reage e balbuceia, como canta diversas músicas completas por vezes com texto, por vezes com apenas uma sílaba como já a tenho apreciado a fazer. “Quando as crianças ouvem música com palavras, não conseguem concentrar-se nem na música nem nas palavras...de forma a que elas possam familiarizar-se com as tonalidades e métricas que prevalecem na música da sua cultura...não é necessário usar palavras em combinação com a música” (Gordon, 2000, pág. 53-54). Pensei que seria mais difícil para ela fazer isto, mas é muito frequente por exemplo eu dizer-lhe qualquer coisa enquanto ela

canta uma das suas canções preferidas, e ela aproveitar uma das minhas palavras para executar a sua nova habilidade. Como transformar todo o texto de uma canção na repetição da palavra “não” (não, não não não, não, não...), ou de uma qualquer sílaba como “pa” (pa, pa, pa pa pa, pa, pa..), ou simplesmente repetir os padrões melódicos em sílaba neutra que lhe fui cantando. Ao longo dos meses também fiz vários exercícios onde cantava pequenos padrões dando bastante ênfase a tónica e dominante, a dada altura parava de cantar antes de o resolver musicalmente com a esperada tónica tentando despertar na Flor uma necessidade de repouso. Com o passar do tempo comecei a obter por parte dela, ainda que por vezes um pouco hesitante, a resposta cantando a tónica.

A par do trabalho informal que ia sendo realizado em casa com a Flor, também assistimos a algumas sessões de música para bebés. Claramente algumas delas tiveram efeitos visíveis nos comportamentos da Flor durante o seu dia a dia. Este foi sem dúvida um aspeto muito positivo para mim aquando o planeamento das sessões, permitindo-me observar de forma bastante direta os efeitos que determinadas situações têm nas crianças. Neste sentido assistimos a sete sessões de música para bebés nas seguintes cidades: Aveiro, Maia, Gaia, Lagos, Viana do Castelo, Porto e Gondomar. Estas sessões foram escolhidas consoante as nossas viagens ao Norte/Centro do país, pois como trabalhava em Lagos não as podíamos fazer com muita frequência. Assim sendo, por vezes as sessões eram escolhidas consoante o sítio onde estávamos e a oferta que existia no momento.

Algumas das sessões a que assistimos, não tiveram um impacto muito visível na Flor, não sendo eu capaz de relacionar qualquer tipo de comportamento/resposta posterior à sessão, com a mesma. No entanto, o caso da sessão “Música para Dragõezinhos” na cidade do Porto, foi uma sessão que teve um impacto significativo na Flor (assistiu a esta sessão com dezoito meses). Muitas das canções entoadas na sessão passaram a fazer parte do nosso dia a dia. Refiro por exemplo um padrão rítmico<sup>15</sup> de dois tempo que era feito com duas colheres

---

<sup>15</sup> Tercina seguida de semínima

de pau que se fazia seguir de uma canção sem qualquer tipo de acompanhamento musical. Durante vários meses a Flor quando se sentava à mesa para almoçar pegava em duas colheres e repetia aquele padrão cantando de seguida a canção. Outro exemplo muito óbvio foi relativo a um momento em que durante a sessão o “professor” colocou na mão um fantoche (dragão) e cantou um canto rítmico com as sílabas “papapa”. Posteriormente em casa observava que a Flor tinha adorado aquele momento pois fazia com as mãos algo semelhante. Mas ainda mais interessante foi observar passado sensivelmente um mês e pouco que a Flor ainda recordava aqueles momentos - Enquanto eu cozinhava peguei numa luva para retirar uma travessa do forno e a Flor começou a rir e pediu-me a luva e começou a simular um canto rítmico também com as sílabas “papapa” - Claramente aquele foi mais um momento que a marcou.

Em relação às outras sessões que assistimos, não senti que tivessem tido um impacto tão forte na Flor apesar de no momento sentir que ela usufruía e gostava de participar.

Coisas incríveis foram acontecendo ao longo de todo este processo informal em que a Flor vai crescendo com a música. Poucas semanas antes do momento em que escrevo, reparei que ela cantava algo inventando palavras da sua imaginação para uma melodia que criava no momento. Fora a primeira vez a que eu assistira a uma improvisação sua. Os intervalos que fazia com mais frequência eram de segundas menores e maiores. Desde então observei-a com o mesmo comportamento diversas vezes, penso que é algo que gosta muito de fazer. Por vezes aproveita a melodia de algumas canções familiares a altera-as ligeiramente, começando por exemplo com o início duma música e logo tomando o seu rumo. Outras vezes (como foi o caso da primeira vez que a observei com este comportamento) cria ela própria (aparentemente) toda a melodia.

### **O papel da Flor na preparação e realização das sessões na creche**

Quando decidi fazer esta dissertação, a Flor continuou a ser como já era, um meio e um suporte para diversas experiências e exercícios musicais cujos resultados eu ia observando a curto e médio prazo, mas agora de uma forma um

pouco mais atenta à luz da fundamentação e trabalho incontornável de pedagogos como Gordon, Willems e Kodaly.

Para a realização destas sessões na creche Bué Bebé senti-me muito privilegiada por ter a Flor em casa, o que correspondeu de facto a ter quase como que um laboratório à minha disposição, no qual pude dar vida a ideias que tinha na cabeça ou no papel, experimentar e exercitar, recebendo reações e resultados por vezes de imediato, outras vezes com efeito ao longo de alguns dias.

Por exemplo para a primeira sessão, comecei por ter em conta o que me pareceu que a Flor gostava. Entre outras coisas, ela adorava cantarolar por casa várias canções que eu lhe ia ensinando, mas também outras que me faziam um pouco de confusão e que acabava por reconhecer da televisão por exemplo. Acontecia também esporadicamente, ouvi-la a tentar cantar alguma canção que eu não conseguia identificar. Assim, decidi fazer um levantamento junto das educadoras, de canções que costumavam cantar para as crianças e que eu não tivesse ainda no meu repertório habitual para a Flor. Pensei que seria interessante para um primeiro contacto com as crianças que, ou não me conheciam, ou apenas me reconheciam por eu ir levar e buscar a Flor à creche, levar um teclado para harmonizar várias músicas familiares e assim tentar criar uma relação de empatia rapidamente. Fiquei contente por tê-lo feito pois as crianças adoraram e superaram a minha expectativa de como iriam reagir e participar na atividade.

Considero interessante referir outro exemplo de como o trabalho com a Flor foi tão útil para o planeamento destas sessões, em particular num exercício específico referido por Gordon (2000) e que decidi experimentar com a Flor. O exercício em questão, era simular com o nosso corpo um balão que se enche e em seguida esvazia lenta e rapidamente de forma alternada e variada, fazendo movimentos bem expressivos, livres, fluidos e sugestivos. No dia em que li este exercício quis experimentar com a Flor mal a fui buscar à creche e as reações foram incríveis. Os inúmeros aspetos que eram trabalhados com aquela ideia aparentemente tão simples, desde a respiração profunda que era feita para encher o balão, ao movimento lento ou mais rápido aquando do seu esvaziamento em que andando pela sala, movendo o corpo livre e fluidamente e caindo no chão após uns segundos, foram de imediato imitados e repetidos pela



Flor que passou a pedir uma vez após outra, “faz balão mamã”. Na creche, quando inseri este exercício numa das sessões, a reação dos outros bebés não foi diferente. Adoraram simular o balão a encher e a esvaziar, não percebendo na sua inocência, as competências que ali eram apreendidas e trabalhadas.

As atividades de movimento são muito apreciadas pela Flor. Quando ouve música começa a dançar e chama por mim para que também o faça. Ainda hoje com vinte e um meses adora que a peguem ao colo e dancem com ela pela sala, preferencialmente ao som de uma Valsa. Neste momento não hesita em caminhar, balançar, dançar mal ouve música.

Considero também interessante observar que por várias vezes a Flor tem com os seus bonecos (cada um tem o seu nome, escolhendo cada um especificamente para o momento em questão) comportamentos idênticos aos que eu e o pai temos com ela. Constantemente pega neles ao colo e dança pela sala, canta para eles e faz vozes diferentes quando fala com eles, por norma uma voz mais aguda (tal como fazia e por vezes ainda faço com ela).

Neste momento, adapta também cada texto das canções familiares ao momento em que se encontra. Por exemplo: enquanto almoça canta “come a papa Flor come a papa” (entre outros exemplos).

Ao longo dos meses também fiz exercícios onde trabalhava e realçava funções tonais: dominante, tônica. Pegava numa bolinha colorida, levantava-a no ar cantando a dominante de uma tonalidade escolhida e deixava-a cair cantando a tônica (exemplo: sol- dó) fiz também este mesmo exercício mas cantando dizendo os números cinco – um. Numa primeira fase a Flor olhava e atirava a bola pelo ar ou diretamente para o chão não fazendo qualquer tipo de relação com o som. Hoje em dia, consegue fazê-lo nas diferentes tonalidades que lhe canto respondendo por norma, cantando a tônica correta. Por vezes toma a liberdade de fazer o exercício escolhendo ela uma nota que toma o papel de dominante quando em seguida canta corretamente a tônica.

Na creche, sempre que usava material conhecido das crianças elas reagiam de uma forma entusiástica, bastante ativa e participativa fosse cantando, batendo com as mãos no colo, balançando o corpo ou até saltando por não conseguirem

conter a energia. Por outro lado, quando eu cantava ou fazia algum padrão melódico ou rítmico pela primeira vez, havia uma grande atenção da parte dos bebês como se estivessem a querer beber toda a informação que eu lhes fornecia. Era frequente tentarem e até conseguirem imitar-me logo da segunda ou terceira vez, com as limitações óbvias que bebês entre os doze e os trinta e seis meses apresentam. Isto fez-me pensar que realmente uma grande parte do que as crianças são, conhecem, sabem fazer e gostam, está dependente do que lhes é oferecido desde cedo e será, ainda que involuntariamente, moldado e/ou direcionado para um ou outro sentido pelos educadores, familiares e conhecidos mais próximos. A concentração dos bebês sedentos por aprender, ouvir, reagir e participar, colocou-me nos ombros uma enorme responsabilidade certamente ampliada por ter uma filha da mesma idade, e fez-me sentir que os marcava a cada palavra cantada, a cada melodia tocada e a cada jogo rítmico que fazia no meio de movimentos fluídos, naturalmente pensados para acompanhar e seguir o plano de cada sessão, que se pretendia parecer o mais informal e espontânea possível.

Através da Flor, conseguia observar que o desenvolvimento cognitivo dos bebês é rápido, muito mais rápido do que podia imaginar. Por vezes parecia ser mais rápido do que os próprios meios que ela possuía para transmitir a sua vontade de se exprimir. Apesar de ainda ficar muito calma e atenta ao ouvir algumas músicas como por exemplo o primeiro prelúdio da obra "*Prelúdios e Fugas para o Cravo Bem Temperado*" de J.S.Bach, ou a "*Sarabande*" da 6ª suite para violoncelo solo do mesmo compositor, era fácil de perceber que começava a querer acompanhar os sons e participar no mundo da música. Balbuciar era quase um reflexo involuntário quando ouvia canções, muitas delas criadas por mim para cada momento do dia como para a hora do banho, para as refeições, para entrar no carrinho de bebé antes de um passeio, para adormecer, etc.

A música na vida da Flor vai para além de uma atividade prazerosa, é quase como um medicamento que cura e gere as suas emoções, elevando-a a um nível de felicidade e satisfação extremo e completo. Por vezes, observando-a a brincar sozinha, quase que sinto que ela não está realmente sozinha, pois canta sem parar as mais diversas canções com ou sem texto, nestes últimos casos com uma

sílaba à sua escolha, movimenta-se ao som da música que vai ouvindo por casa e quando repara na minha presença pede-me frequentemente para tocar violino, ou piano ou outro dos instrumentos que já me viu a tocar.

Penso que observando e interagindo com a Flor, consegui realizar um melhor trabalho com as outras crianças, do que se não o tivesse feito.

## **As sessões**

Durante o planeamento das sessões estabeleci alguns conteúdos musicais que pretendia abordar ao longo do trabalho:

Componente rítmica: pulsação, duração, métrica binária e ternária; Componente melódica: tonalidades maior, menor, mixolídia, dórica; Registos: agudo e grave, volume e dinâmicas; Articulação: legato, staccato; Diferentes carateres; Balanço corporal; Timbres: voz cantada; acordeão; violino; flauta de bisel; saxofone; guitarra; Instrumental Orff.

Não pretendi que houvesse propriamente uma relação ou continuidade entre as sessões, mas que de uma forma ou de outra, após explorar e experimentar diferentes abordagens em cada uma delas, fosse possível criar um plano, como que um guião para a última destas seis, que reunisse o que achei mais interessante e relevante. Dei um título a cada sessão, estando este título relacionado com o aspeto que mais ressaltava em cada uma.

Desde a primeira sessão que os laços de confiança criados com as crianças foram fundamentais, tendo permitido integrar-me com os seus hábitos na creche. Este aspeto foi essencial para o planeamento de todas as sessões e essencialmente da última.

Levava comigo para cada sessão um receio bastante grande relativamente à reação da Flor à minha presença, pois não estando a atenção apenas voltada para ela como era habitual poderia não conseguir fazer o que tinha previsto. Desta forma, pedi em todas as sessões ao meu marido (Daniel) ou à minha irmã (Lídia) para que me acompanhassem e ficassem com ela caso fosse necessário. Cada uma das sessões será explicada individualmente mais à frente, por haver diferenças na abordagem de cada uma delas, mas é necessário que se perceba que muitas das atividades eram realizadas em mais que uma sessão. No caso particular da sessão final, são abordados muitos conceitos e elementos já trabalhados previamente em sessões anteriores. De seguida faço referência a dois elementos que estiveram presentes em todas as sessões:

**Canto-** A voz cantada, foi a ferramenta essencial de todas as sessões: esteve presente em todas elas e na maioria dos exercícios. Acredito na importância de cantar para as crianças e concordo com a ideia de que a forma das crianças descobrirem a sua voz cantada (que é diferente da falada) é ouvir os outros cantar.

“O canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (Willems, 1970, pág. 23).

Também Gordon, partilha desta opinião referindo que “cantar e entoar são componentes especialmente importantes das atividades gerais da sala de aula na educação musical formal, porque dão a conhecer às crianças tonalidades e métricas específicas como preparação para as ensinar a audiar”. (Gordon, 2000, pág. 126).

**Movimento-** Jogos que privilegiam o movimento também fizeram parte de todas as sessões.

“As crianças pequenas relacionam, de forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa acção com actividade física” (Garden in Hohmann e Wikart, 1997, pág. 657).

“A exploração do espaço é fundamental para a aquisição da noção de tempo que por sua vez, é a base do sentido rítmico” (Rodrigues e Rodrigues, 2003, pág. 46). Desta forma, realizei os exercícios destas sessões seguindo a ideia de que são fundamentais para uma futura “sensação de pulsação” (que numa fase inicial não deve ser exigida até haver noção do espaço por parte da criança (Rodrigues e Rodrigues, 2003, pág. 46-47). Observando o adulto e tendo-o como um modelo a seguir, as crianças lidam e absorvem estes movimentos espontâneos e fluidos ganhando desta forma uma nova ferramenta para usar num futuro próximo. Não se entenda com estes movimentos dança, pois segundo Gordon, o movimento e não a dança, deve ser uma componente obrigatória da educação musical infantil (Gordon, 2000). Também Mary Hohmann e David Weikart sugerem, caso as crianças não se queiram movimentar quando ouvem música, “encoraje-as a fazê-lo” (Hohmann e Weikart, 1997, pág.660).

## **As canções originais**

Com o decorrer do trabalho que ia desenvolvendo em casa com a Flor e na creche a vontade de criar materiais/canções originais foi surgindo. Desta forma escrevi cinco canções que passaram a fazer parte do dia a dia da Flor, e da creche a partir da quarta sessão até à última. Desta forma na sexta e última apresentação estas canções já faziam também parte do leque das canções familiares da creche.

A inspiração para a criação destas canções foi surgindo ao longo dos meses influenciada pelas experiências que tive - o contacto com as sessões a que assisti com a Flor, várias peças que observei da “Companhia de Música Teatral” através da internet, ideias propostas por Edwin Gordon e observações que fui fazendo da Flor desde as suas improvisações, às canções que ela considerava favoritas.

Tal como é sugerido por Edwin Gordon, tentei que as canções fossem simples e contrastantes entre si e nalguns casos dentro de si próprias, a nível de ritmo, andamento, tonalidade e tonicalidade.

Algumas delas são associados a gestos tanto para reforçar uma palavra como para apenas realizar um determinado ritmo.

Note-se que alguns dos caminhos adotados não vão de acordo com as propostas de Edwin Gordon, como por exemplo o uso de texto, o uso de mnemónicas familiares das crianças nas canções. Eu recorri a estes dois elementos usando-os com o propósito de levar para a sessão final canções que pudessem vir a ser enquadradas com as atividades do futuro quotidiano das crianças na creche.

### **“Vamos começar...”<sup>16</sup>**

Em tonalidade mixolídio, tonicalidade de C (dó), métrica binária e andamento moderato, quis que esta peça fosse intuitiva e que o seu texto (neste caso bastante importante) fosse “sublinhado” por gestos.

Esta canção foi escrita com o intuito de enquadrar os pais/educadoras/auxiliares/avós e as crianças na sessão. Assim sendo as

---

<sup>16</sup> Em anexo pág. 88

palavras ouvir, cantar, tocar, brincar e dançar proferidas na canção eram sublinhadas pelos gestos correspondentes.

Era tocada por um teclado (piano), guitarra e saxofone (em determinadas partes) e cantada.

### **“Cucu”<sup>17</sup>**

Em tonalidade Maior, tonalidade de G (sol), métrica simples e andamento moderado, pretendi que com esta peça, os “cucus” vocalizados por instinto com intervalos de 3ª m, se transformassem numa canção. Mantendo a melodia com a voz cantando vários “cucus”, a harmonia tocada pelo acordeão vai sendo alterada, de forma a dar-lhes cada vez maior ênfase e acrescentando riqueza musical. A 2ª parte é mais melódica, sendo que desta vez o texto cantado irá corresponder à harmonia que o acordeão fazia anteriormente. O fole do acordeão (desprovido de som) faz parte desta parte e leva os meninos a inspirarem e expirarem para começar a frase seguinte. Era interpretada pelo acordeão, saxofone e voz.

### **“Lava a mão”<sup>18</sup>**

Um certo dia, enquanto estava com a Flor na casa de banho a lavar as mãos, surgiu esta canção de forma bastante natural. A melodia surge do som que a Flor produziu no momento: graus diatónicos ascendentes num registo confortável seu (observei no momento).

Depois de cantar com a palavra correspondentes “lava” fazíamos o gesto lavando realmente as mãos. De seguida sozinha criei uma harmonia no piano onde a mão esquerda faz uma descida por graus conjuntos enquanto que com a boca simulamos o som da água a correr após fazer com as mãos um ritmo constante de “lavar as mãos”

O texto é alterado pela Flor em tom de brincadeira substituindo a palavra “bebé” por “Flor” outras vezes “mamã” ou “papá” consoante quem estiver com ela a lavar

---

<sup>17</sup> Em anexo pág. 88

<sup>18</sup> Em anexo pág. 88

realmente as mãos.

Na tonalidade lídio, tonalidade de F (fá), métrica binária e andamento rápido, esta canção é curta e ritmada. Esta melodia apenas contém intervalos de 2ª M e um de 4ª. Esta é enriquecida com o gesto de lavar as mãos, sendo este alternado com a melodia. A melodia termina na nota sol e então o piano resolve a harmonia para fá.

Começa com a execução do ritmo (lavar as mãos e a água a correr) e posteriormente é que se segue a melodia. Esta pequena canção era interpretada pelo piano e voz.

### **“Papa papinha”<sup>19</sup>**

Na tonalidade mixolídio, tonalidade de G (sol), andamento moderado, métrica ternária, na primeira parte e binária na segunda. Nesta canção, tentei recorrer ao texto para acentuar as métricas ternária e binária sendo que o texto da primeira parte funciona como sílaba neutra (papapapinha). A primeira parte começa com o intervalo de 5ª P na melodia e com o texto “papapa...” que acentua o ternário e termina esta primeira parte com “papa” seguido de “sopa” ajudando a entrada no binário.

É interpretada pelo piano e pela voz.

### **“Plim, Plam”<sup>20</sup>**

Esta canção está em tonalidade dórico, tonalidade em D (ré), métrica binária, andamento lento, e está dividida em duas partes. Na primeira, tentei criar um ambiente tranquilo através do movimento repetitivo do baixo e do intervalo de 3ª M descendente na voz principal simulando gotas de água a cair sobre algo. Na segunda, por sua vez, recorro à voz falada e a uma harmonia mais densa onde o saxofone também interage com glissandos. Era interpretada pelo piano, saxofone, voz cantada e falada.

### **“Dadadeu”**

---

<sup>19</sup> Em anexo pág. 89

<sup>20</sup> Em anexo pág. 89



Na sexta, e última, sessão foram entregues no seu decorrer vários materiais/instrumentos às crianças que logo após a sua utilização seriam novamente recolhidos. Neste sentido, esta canção “Dadadeu” pelas suas características intrínsecas, veio servir todos os momentos de recolha desta sessão. Pretendi que fosse um momento musical curto, de carácter um pouco melancólico, quase como um separador entre as outras canções para este propósito. Queria também que este fosse sem texto e no modo menor. Desta forma recorri à canção 19 de Edwin Gordon (Gordon, 2000, pág. 63) utilizando as sílabas “Dadadeu”.

## Sessão 1- primeira abordagem musical

27/01/2016

**Objetivo:** fazer um reconhecimento de canções familiares das crianças com quem iria trabalhar na creche e perceber qual o impacto que a música tinha nestas crianças para enquadrar todo o trabalho que pretendia realizar com elementos familiares da creche.

**Recursos:** teclado, canções<sup>21</sup> do repertório infantil com texto e algumas delas com coreografias, canções sem palavras<sup>22</sup>, um jogo para fazer com as crianças. O Daniel acompanhou-me e fez o registo fotográfico.

**Descrição da sessão:** comecei por pedir às crianças para que cantassem e me apresentassem as canções que lhes eram mais familiares caso estas existissem. Não o faria se estivesse a trabalhar apenas com as crianças da sala três (catorze aos vinte e quatro meses) mas como também trabalhava com as crianças da sala dois (vinte e cinco aos trinta e seis meses) foi possível fazê-lo. As crianças mais crescidas prontamente começaram a cantar e os mais pequeninos tentavam entoar o que conseguiam.

Dei início a um jogo que consistia na exploração espacial da sala por parte das crianças enquanto eu tocava/cantava algumas canções familiares e improvisações que fiz tentando criar contrastes entre andamentos, dinâmicas e registos.

Numa primeira abordagem apenas pretendi que usufríssem da música que ouviam e da sala, do jeito que lhes fosse mais satisfatório (correr, caminhar, gatinhar, etc.) para que se familiarizassem com o espaço no contexto das nossas sessões, não exigindo que houvesse qualquer tipo de relação dos movimentos que faziam com a música que ouviam. Quando vi que todos se sentiam (aparentemente) confortáveis, introduzi (sem falar) um novo requisito no jogo,

---

<sup>21</sup> “Os olhos da Marianita”; “O meu cachorrinho”; “O gigantão”; “Senhora Dona Anica

<sup>22</sup> (Gordon, 2000, pág. 62)

parar de caminhar quando não houvesse som. Aos poucos as mais crescidas conseguiam criar uma relação entre som/silêncio e movimentos.

Para terminar a sessão dirigi-me ao teclado e cantamos todos juntos a canção mais pedida pelas crianças “Brilha, brilha estrelinha”.

**Observação geral:** tal como previa, a Flor não quis mais estar sentada no grupo juntamente com os seus colegas e sentou-se no meu colo.



Ilustração 1- Posição adotada (1ª sessão)

*“A Flor veio para o meu colo mal me viu e ali permaneceu durante os 40 minutos em que lá estive, mas permitiu que tudo decorresse normalmente”. (Diário de bordo Marta Pinto, 27 de Janeiro.)*

Apesar de nunca ter havido aulas nem sessões de música nesta creche, as educadoras e auxiliares utilizavam a música para acompanhar muitas das atividades do dia a dia. Por exemplo, o cumprimento dos meninos pela manhã era feito com a “canção do bom dia”, música que ouvi cantar várias vezes quando entregava a Flor. Várias eram as canções que se faziam ouvir na creche quando lá se entrava diariamente. Tanto poderiam ser ouvidas porque as educadoras/auxiliares espontaneamente cantavam ou porque o leitor de CD’s das salas estava ligado. Este repertório variava desde as mais tradicionais canções infantis a um estilo mais comercial. Refiro por exemplo uma canção que a Flor entoava várias vezes, a “Cinderela” de Carlos Paião, dizendo sempre: - “A Sara ensinou” (a Sara era uma das auxiliares).

Cantar faz parte do dia a dia destas crianças, e, após a observação do vídeo relativo a esta sessão, percebe-se um entusiasmo e felicidade muito grandes durante toda a sessão, que vem sem dúvida corroborar a afirmação sobre a importância do canto, considerando-o uma atividade de grande relevância tanto na prática intuitiva como na prática educativa formal (Rodrigues e Rodrigues, 2014).

*“Cantaram toda a canção e no final muito contentes todos bateram palmas. Como vi que, todos sem exceção, estavam a adorar voltei a pedir para que se levantassem”. (Diário de bordo Marta Pinto, 27 Janeiro).*

Quando pedi às crianças para que se levantassem e explorassem a sala pude observar diferentes atitudes e comportamentos. As crianças mais desinibidas prontamente começaram a correr, as mais tímidas pararam de pé a observar o que se passava, outras caminhavam tentando seguir alguma fila e havia ainda um menino, o Skyler que se manteve sentado a balançar o corpo e a observar. Nesta primeira abordagem não foi fácil conseguir que as crianças se movimentassem fluidamente de livre e espontânea vontade pois o respeito pelas educadoras e pelas regras estabelecidas não permitiu a todos essa liberdade. Assim sendo, para ultrapassar esta situação, levantei-me e comecei a cantar canções familiares das crianças enquanto que livremente caminhava pela sala. Com esta atitude senti que as crianças ficaram mais à vontade começando a cantar e mover-se mais livremente.

O levantamento das canções<sup>23</sup> que as crianças já conheciam, foi importante para o planeamento das restantes sessões. Desta forma enquadrei-as nas sessões seguintes utilizando-as tanto para trabalhar determinados conteúdos específicos, como para proporcionar momentos de bem-estar entoando-as apenas. Também me permitiu constatar que todas as canções que as crianças cantavam eram em tonalidade maior e todas elas continham texto. Assim sendo, pude direccionar o meu trabalho tentando colocá-las em contacto com outras tonalidades e métricas. Apesar de nesta intervenção ter feito sentido a pequena distância entre mim e as crianças quando eu estava sentada numa cadeira e portanto num ponto mais alto que eles que estavam no chão, esta disposição foi alterada na segunda sessão (ilustração 2) de forma a haver um contato mais próximo e direto com as crianças. Esta sessão teve a duração de quarenta minutos.

---

<sup>23</sup> “Brilha brilha estrelinha”; “O Manel tinha uma bola”; “Era uma vez um cavalo”; “Doidas andam as galinhas”; “Bola do João”.

## Sessão 2- Exploração instrumental

17/02/2016

**Objetivos:** colocar as crianças em contacto com timbres de diferentes instrumentos; Movimento; Participação ativa por parte das crianças a nível instrumental; colocar as crianças em contacto com variedade musical (tonalidades, métricas, andamentos, etc).

**Recursos:** teclado, violino, flauta de bisel e uma caixa com instrumental Orff (clavas, xilofones, rocas, maracas, etc.) para entregar às crianças. “Prelúdio do Cravo bem Temperado” de J.S.B.; Canções sem palavras de Edwin Gordon (pág.); canções infantis utilizadas na sessão anterior; improvisações em diferentes tonalidades e métricas.

O Daniel fez a recolha de dados.



Ilustração 2- Apresentação dos instrumentos (2ª sessão)

Nesta segunda sessão já foi feita a alteração relativamente à disposição. A distância que se vê entre mim e as crianças (ilustração 2) estabeleceu uma maior proximidade, que fez com que elas

por exemplo imitassem os meus comportamentos quase sem se aperceberem, prestando mais atenção a cada exercício/canção/movimento.

Esta proximidade demonstrou-se muito benéfica permitindo um maior contacto entre todos. Desta forma consegui direccionar o meu olhar para cada criança, não deixando nenhuma de parte.

**Descrição da sessão:** Ficou claro para mim durante a primeira sessão o gosto que todas as crianças tinham pela canção “Brilha, brilha estrelinha”, e por isso decidi cantá-la mal cheguei à creche acompanhando-a com o teclado. Logo mais

canções conhecidas surgiam espontaneamente, sugeridas por diferentes crianças.

*“Nestes momentos em que as crianças cantam canções conhecidas deles, praticamente todos ficam muito participativos, movendo o corpo, outros apenas as cabeças, fazem coreografias, batem palmas etc.” (diário de bordo, 17 de Fevereiro).*

De seguida estabeleci um momento em que cantaria para as crianças diferentes canções sem palavras com sílaba neutra em tonalidades maiores e menores. Após cada uma delas realizei pequenos padrões tonais, de acordo com as melodias cantadas, voltando a cantá-las na íntegra, sempre com atenção máxima por parte das crianças. Posteriormente regresssei às canções familiares mas desta vez fiz um exercício onde cantava uma melodia mas com o texto de outra (ex. entoar a melodia da canção “O Manel tinha uma bola” com o texto da “Brilha, brilha, estrelinha). Questionei as crianças sobre qual a canção que eu cantava. Pretendia perceber o que sobressaía perante as crianças se a “melodia” ou “texto. As respostas, ainda que um pouco hesitantes, demonstraram-me que a música se fazia sobrepôr ao texto pois as crianças identificavam a música pela melodia e não pelas palavras.

Preparei também para esta sessão a apresentação de alguns instrumentos musicais para familiarizar as crianças com novos e diferentes timbres. Comecei com a apresentação do violino associando cada uma das suas partes às do corpo humano (ex. cravelhas – orelhas; cabeça; pescoço; etc.). Depois das partes mais importantes serem apresentadas toquei um pequeno excerto do “Concerto nº 5 para violino” de Mozart. De seguida com a flauta fiz uma pequena improvisação.

Depois de explorar os dois instrumentos, levantei-me e com o violino improvisei uma melodia no modo dórico enquanto caminhava pela sala. Como na sessão anterior fiz o jogo do “stop” parando os movimentos quando parava de tocar. Também nesta sessão foram os vários momentos onde de pé cantávamos canções familiares movendo-nos pela sala.

Por último fiz a apresentação do instrumental Orff enquanto o distribuía pelas crianças. Para concluir esta sessão, como forma de acalmar a euforia criada pela atividade anterior e, depois de receber todos os instrumentos, toquei o “Preludio nº 1 do cravo bem temperado” de J.S. Bach no teclado.

**Observação geral:** após observação das filmagens, nota-se que as crianças reagem de forma diferente a elementos conhecidos e desconhecidos, pois quando estão em fase de apreensão de novos conteúdos ficam extremamente atentos e repetem sem se aperceber os movimentos e gestos que vêm. A atenção das crianças ficava redobrada por exemplo quando eu pegava num instrumento que era novidade para eles, ou quando entoava melodias que não lhes eram familiares, ao invés, quando eu lhes apresentava um exercício repetidamente a sua atenção ia-se perdendo.

Na ilustração 3 por exemplo, vê-se a atenção com que duas crianças olham para as mãos que marcavam o macrotempo e balançavam os corpos tentando imitar este movimento.



Ilustração 3- Entoação  
canções sem palavras  
(2ª sessão)

*“Enquanto olhavam para mim e me viam balançar o corpo horizontalmente alguns faziam igual, dando balanço com as duas mãos apoiadas no chão (uma de cada lado)”. (Diário de bordo, 17 de Fevereiro)*

*“Apercebo-me que as crianças são seres extremamente observadores e, quando menos se espera, repetem o que nos vêm fazer pois por vezes eu movimentava-me de forma espontânea, totalmente livre e quando reparava eles estavam a imitar”. (Diário de bordo, 17 de Fevereiro)*

Tocar diferentes instrumentos nas sessões tem-se como algo positivo pois as crianças ouvem e lidam com diferentes timbres e em muitos dos casos estes instrumentos foram vistos pela primeira vez o que se revelou uma experiência muito enriquecedora.

O instrumental Orff, foi sem dúvida algo que as crianças adoraram explorar (ilustração 4). Poder participar para além do uso da voz nas músicas tocadas na sala, foi visto algo muito positivo por parte das crianças.



Ilustração 4- Exploração Instrumental- (2ª sessão)

*“Quando já todos tinham os instrumentos, pedi-lhes para que tocassem à vontade (foi bastante fácil, pois estavam todos muito ansiosos por explorar ao máximo o instrumento). Voltei a pegar no meu violino e comecei a tocar uma melodia improvisada na tonalidade dórica. Levantei-me e comecei a caminhar pela sala, logo começaram a imitar-me e todos livremente caminharam enquanto tocavam, “acompanhando” a minha melodia”. (Diário de bordo, 17 de Fevereiro).*

Também muito importante e enriquecedor para as crianças foi o contacto com algumas músicas de diferentes caracteres de grandes compositores da história. Refiro-me por exemplo ao “Prelúdio nº 1 do Cravo Bem Temperado” de J.S. Bach que toquei no final da sessão. Neste caso as crianças pararam e ficaram extremamente atentas ao que ouviam, reagindo espontaneamente a cada som deitando-se no chão da sala usufruindo daquele momento visivelmente tão prazeroso.



Ilustração 5- Audição do “Prelúdio nº 1 do cravo bem temperado” J.S.B. (2ª sessão)

*“Dirigi-me para o piano e comecei a tocar o “Preludio nº1 do cravo bem temperado” de J. S. Bach. Após dois meninos se começarem a deitar, aos poucos, todos arranjam posições relaxantes (quase todos deitados), mexendo as pernas para cima e para baixo, outros virados para baixo, enquanto disfrutavam da música” (Diário de bordo, 17 de Fevereiro)*



### **Sessão 3- Ouvir música imaginando**

16/03/2016

Esta sessão foi planeada de acordo com uma das atividades propostas pelas educadoras na reunião do início do ano letivo. Neste seguimento foi sugerido aos pais para que ao longo do ano se dirigissem à creche e contassem uma história à sua escolha para as crianças.

**Objetivo:** enaltecer uma história através da música; chamar a atenção das crianças para determinados elementos musicais com o suporte de desenhos; explorar a criatividade; trabalhar a imaginação; trabalho em grupo.

**Recursos:** Excertos da obra “As quatro estações” de Vivaldi; Livro “A maior Flor do mundo” de José Saramago, sendo que a história foi reescrita por mim (é sugerido pelo autor para que quem o pretender o faça) mantendo toda a ideia do autor mas tornando-a apenas mais fácil para assimilação das crianças; levei também alguns desenhos coloridos, alguns com elementos da natureza presentes nos nossos dias (relva, flores, árvores) feitos por mim.

Escolhi esta obra musical por nos transmitir e evidenciar de forma bastante clara muitos aspetos da natureza que são familiares a todas as crianças (um cão a ladrar, um passarinho a chilrear, água a correr etc.) através da utilização de diferentes instrumentos, articulações (etc.) ajudando-nos desta forma a explorar a nossa imaginação.

A história foi escolhida por ser uma das favoritas da Flor pois faz parte por exemplo da sua rotina de dormir, assim sendo decidi partilhá-la também com os seus amigos

Relativamente à posição adotada decidi colocar todos os meninos em roda juntamente comigo e com as educadoras o que se veio a demonstrar muito positivo pois conseguia ter contacto visual entre todos.

**Descrição da sessão:** Abordando esta ideia (contar uma história) como base e considerando que a música pode “favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções” (Chiarreli e Barreto, 2005) decidi utilizá-la para enriquecer e evidenciar determinados momentos da história que iria contar.

De seguida e colocando assim as crianças numa perspetiva mais ativa, enquanto ouviam determinados andamentos específicos da mesma obra selecionados previamente por mim, e observavam os desenhos colocados no chão ao centro da roda formada por nós, passaram a ser elas a contar/criar uma história ou simplesmente partilhando ideias, associando assim os desenhos aos diferentes momentos musicais.

**Observação geral:** Na primeira parte da sessão (quando contava a história) a atenção dos bebés centrou-se na história que era embelezada de forma discreta pelos diferentes andamentos das “Quatro estações” de Vivaldi. Sem a música talvez a história tivesse perdido o interesse (pois devido à idade das crianças nem todas têm capacidade de perceber uma história), ou simplesmente não seria tão entusiasmante. Os momentos foram vividos de forma muito intensa (ilustração 6), ouviram com muita atenção toda a história não havendo nenhuma interrupção.

Quando foi sugerido às crianças que ouvissem e tentassem transmitir, através da escolha de um desenho, o que lhes era sugerido pela música houve uma interação muito grande por parte de praticamente todas as crianças. Após colocar as imagens no chão, as crianças começaram a propor ideias associando elementos do seu quotidiano à música que ouviam. Pedi-lhes de seguida para que imitassem eles próprios esses sons (canto de um pássaro, ladrar de um cão, o rio a correr) explorando as suas vozes e imaginações.

*“Coloquei a faixa 1 e perguntei-lhes ...”O que vos faz lembrar esta parte da música? e o Tiago respondeu logo “Pássaros” e todos concordaram abanando as cabeças e dizendo que sim. Pedi-lhes novamente para que fechassem os olhos e imaginassem muitos pássaros e se transformassem num.” (diário de bordo, 16 de Março).*

A audição da música aliada ao contacto visual e tátil com os desenhos, impulsionou e proporcionou um momento de trabalho em grupo muito valioso. A visão sobre os desenhos fez evidenciar determinados elementos musicais que consequentemente proporcionaram a capacidade de estimulação criativa.

As crianças paravam para ouvir a sugestão do colega e pensavam sobre ela criando uma narrativa à sua volta.

Teve de haver um certo cuidado da minha parte para não influenciar e condicionar as sugestões das crianças, mas nem sempre foi conseguido, pois por vezes lançava uma ideia que logo era aceite por todos e acabava por ali com os pensamentos que ainda poderiam surgir.

No final da atividade apesar da autorização das educadoras para que as crianças se levantassem e fossem brincar para o exterior, muitas delas optaram por ficar dentro da sala a dançar enquanto desfrutavam da música que ainda soava através do leitor de CD's enquanto eu arrumava os materiais. As crianças gostaram tanto dos desenhos que as educadoras me perguntaram se poderiam ficar com eles durante uns tempos para realizar outras atividades.



*“Os meninos adoraram e mantiveram-se sempre muito concentrados e entranhados no ambiente criado na sala, no final bateram palmas”. (Diário de bordo, 16 de Março)*

Ilustração 6- Escuta da história  
(3ª sessão)

## **Sessões 4 e 5- Aprendendo músicas novas**

06/04/2016 - 20/04/2016

**Objetivos:** Sentido de pulsação; andamento; jogos musicais; entoação de diferentes canções;

**Recursos:** Um grande lenço de cetim; lenços pequenos (um para cada criança); teclado; guitarra; “Prelúdio do Cravo bem Temperado” de J.S.B.; canções sem palavras de Edwin Gordon (pág.63); “Greensleves” para guitarra de compositor anónimo; “Romance” para guitarra de compositor anónimo; canções infantis utilizadas nas sessões anteriores; canções originais (apresentadas neste documento); improvisações em diferentes tonalidades e métricas.

**Descrição das sessões:** Preparei um exercício corporal onde trabalhava conceitos como articulação (legato e staccato), dinâmica, altura, volume de som e memória, através dos braços que subiam e desciam de acordo com o que fazia com a voz, sendo que criei um padrão rítmico que fiz com os registos agudo e grave. Depois de o realizar com estas duas versões fizemo-lo apenas com gestos recorrendo à memória para a sua realização. Apresentei-lhes este exercício como se de um aquecimento corporal se tratasse.

As canções originais que ensinei foram apresentadas pela ordem que iam ser cantadas na sessão final. A canção “Vamos começar” foi a primeira a ser cantada depois do “aquecimento”. Cantei-lhes algumas vezes demonstrando com gestos as palavras que iam sendo cantadas, mas não foram precisas muitas repetições para os mais desinibidos começarem a cantar. Também as educadoras e auxiliares cantaram com muita satisfação dando um ótimo exemplo às crianças.

Preparei também para estas sessões outras atividades. Para a primeira, formamos todos um círculo onde cada um de nós pegava numa parte do lenço (grande), assim enquanto cantávamos melodias familiares fazíamos acompanhar os movimentos dos braços que faziam subir e descer o lenço.

Uma outra atividade realizada foi baseada no exercício feito com a Flor em contexto informal (em casa) já explicada no ponto “O trabalho informal com a Flor”. Ou seja, simulando ser um balão inspirávamos (fingindo encher) e de

seguida quando expirávamos (fingindo esvaziar) fazíamos movimentos fluidos pela sala até o ar acabar caindo no chão. Cada um “esvaziava” rápido ou lentamente tentando fazer os movimentos de acordo com o mesmo tipo de velocidade com que o ar era expulso.

Na quinta sessão recorri a uns pequenos lenços que levei para fazer a brincadeira de tapar a cara. Assim sendo cantando cucu com o intervalo descendente de terceira menor escondia a cara. Após entregar os lenços às crianças todos tapavam as caras fazendo cucu, depois de um pequeno momento havendo esta interação com as crianças sendo que tentava fazer corresponder os meus “cucus” aos sons que as crianças iam fazendo, cantei a canção “cucu”.

Nesta quinta sessão, e também inspirada em exercícios sugeridos por Gordon (2000) de pé com os meninos em roda acompanhando a canção que cantávamos, caminhávamos para o centro encontrando-nos todos bastante perto uns dos outros e caminhando de seguida para trás até estarmos novamente nos lugares de início. A euforia era visível, a dada altura alguns meninos quase corriam para se encontrar com os colegas no centro. Para finalizar a quinta sessão, o Daniel tocou o “Greensleeves” e o “Romance” para guitarra.

**Observação geral:** durante as sessões várias foram as vezes onde tive de cantar ou tocar alguma canção que não conhecia e tentava aprender na hora, ou que improvisava exercícios quando assim achava que deveria de ser.

Na quarta sessão por exemplo, depois de um menino imitar um cão comecei a cantar uma canção que tinha inventado espontaneamente para a Flor em casa, num dia em que ela chorava na cozinha sem razão aparente. Nessa altura ao olhar pela janela, vi um segurança que fazia a ronda no nosso condomínio e comecei a improvisar uma música onde aquele senhor passava por vários animais. Conforme dizia o nome de cada um, a Flor imitava o som correspondente ao animal e logo parou de chorar concentradíssima na sua nova tarefa. Assim recordando este momento e ao ouvir aquele menino a imitar um ladrar, aproveitei a deixa e comecei a cantar a canção. Sem ser necessário qualquer sugestão da minha parte, todos faziam os sons dos animais que eu sugeria e por fim também as educadoras acompanhavam as crianças.

Na imagem que se segue (ilustração 7), observa-se a realização do primeiro exercício. Houve da parte das crianças uma grande receptividade e como podemos verificar, alguns de imediato tentaram imitar tudo o que ia sendo feito. Tal como Gordon refere, “o facto de a criança estar a tentar imitar, o que pode ser descrito mais apropriadamente como uma tentativa de copiar ou mimar, é que é importante” (Gordon, 2000, pág.74)



Ilustração 7- exercício corporal (4ª sessão)

*“Com a novidade, a atenção dos bebés é redobrada. Não desviando os olhos e os ouvidos de mim, pareciam beber todas aquelas canções”. (Diário de bordo, 10 de Abril).*

*“Foi incrível a reacção dos bebés. Automaticamente começaram a imitar-me. Não conseguiam conter a*

*felicidade, davam gargalhadas, gritavam e quando comecei a fazer o mesmo exercício gestual mas sem som muitos repetiam e apenas se ouvia umas pequenas risadas que não conseguiam ser contidas de todo” (Diário de bordo, 10 de Abril).*

Na ilustração 8 observa-se a atividade realizada com o lenço (grande).



Ilustração 8- Exercício de movimento com lenço grande (5ª sessão)

*“Foi muito interessante observar as crianças juntamente comigo fazer o lenço subir e descer ao som de algumas melodias sem texto entoadas por mim. Os movimentos ainda que para alguns de forma inconsciente, eram feitos de acordo com o andamento das melodias. Alguns bebés entoavam sons livremente não propriamente de acordo com o que eu cantava”. (Diário de bordo, 21 de Abril).*

Na sessão cinco depois do Daniel (que estava sentado numa cadeira) apresentar a guitarra, eu e as crianças sentados em roda balançando o corpo cantamos

várias canções familiares enquanto um dos meninos permaneceu de pé em frente ao Daniel pedindo-lhe de seguida colo. Por lá ficou até ao fim da sessão.

*“Cantar explorando livremente o espaço com movimentos fluidos é algo que me dá muito prazer. A sensação de liberdade que sentimos e que transmito para as crianças dá-lhes encorajamento para que também explorem o espaço e o seu corpo, disfrutando das melodias que entoo/entoamos”. (Diário de bordo, 10 de Abril).*

*“Hoje quando fui buscar a Flor à creche, encontrei o pai do Gonçalo e disse-lhe que o filho ficou encantado com a guitarra tendo pedido ao Daniel colo e ter ficado extremamente atento até ao final da sessão enquanto ouvia o instrumento. O pai disse-me que o tio do Gonçalo também toca guitarra e que ele costuma ter este tipo de comportamento, percebi então que aquele instrumento proporcionava ao Gonçalo uma familiaridade que o fazia sentir-se feliz”. (diário de bordo, 21 de Abril).*

## **Sessão 6- Partilha de momentos entre bebés e papás**

06/05/2016

**Objetivos:** Para além de todos os conteúdos musicais a trabalhar que já tinham sido abordados nas sessões anteriores e que estão presentes nos objetivos gerais do ponto “as sessões”, a partilha de afetos entre as crianças e também entre seus familiares foi tida como um ponto fulcral que teria que existir durante a sessão; utilização da música desprovida de qualquer outro elemento que pudesse desviar a atenção das crianças para além dela mesma, mas também servindo-se e complementando-se outros momentos mais lúdicos e visuais.

**Recursos:** panos para tapar as frinchas das janelas e as portas de vidro interiores; tubo de luzes; candeeiro; candeeiro com luzes coloridas; foco; mesa para piano; cadeiras; colunas de som: caixas para distribuir e recolher

“instrumentos”; lenços (1 para cada criança); lenço grande de cetim; máquina automático para fazer bolas de sabão; tubo manual para fazer bolas de sabão; sacos de plástico (1 para cada criança); leitor CD e CD's; instrumentos musicais (teclado, saxofone, acordeão, guitarra, xilofone, maracas (1 para cada criança) e tambores (1 para cada criança).

Para as crianças, esta poderia parecer à partida uma sessão bem diferente das anteriores. Havia mais pessoas na sala e o próprio cenário estava ligeiramente alterado.

A sala dois que geralmente tem as portadas que constituem uma parede falsa de acesso à sala um fechadas, neste dia ficou diferente após o início da sessão, pois esta parede abriu-se (ilustração 9) e as duas salas um e dois transformaram-se numa só.



Ilustração 9- abertura de porta após o tema “Brilha, brilha, estrelinha” (6ª sessão)

Nas grandes janelas da sala, as cortinas de blackout foram fechadas tal como se verifica na ilustração 10, para que desta forma se conseguisse obter um ambiente mais intimista e acolhedor e conseguir criar alguns contrastes de luz durante a sessão. Pela sala havia também alguns elementos novos como um tubo de luzes



Ilustração 10- cumprimento inicial-então da canção “Vamos Começar” (6ª sessão)

que ia desde os músicos aos espectadores, que neste caso eram também participantes ativos, um candeeiro no chão, um foco desligado numa parede e um lençol de cetim azul encerrando uma surpresa. A indumentária dos músicos (eu, um amigo meu saxofonista - Daniel, e do aluno do Daniel - André) também foi pensada com o objetivo de cativar e despertar um pouco mais de

atenção, sendo constituída por pequenos



apontamentos prateado brilhante sobre uma base preta.

**Descrição da sessão:** Decidi começar com a canção “Brilha, brilha estrelinha” para aconchegar e entusiasmar as crianças. Com as portas (interiores que deslizam) fechadas, um ambiente amistoso criado com sons da natureza (pássaros, água a correr) e uma nota pedal feita pelo saxofone e guitarra, com o tema tocado no xilofone, começou a sessão.

Depois de todos os meninos estarem sentados confortavelmente acompanhados pelos seus familiares, educadoras e colegas, as portas abriram e o tema antes ouvido encadeou para a música “Vamos começar” para dar início à sessão.

Mantendo a base harmónica do tema os meninos foram sendo cumprimentados um a um de forma intercalada com a canção reforçada com gestos.

Depois desta apresentação / cumprimento, foi abordada uma componente rítmica, através da exploração corporal. Assim, tornando o ambiente um pouco cómico e saltando para uma situação recorrente do dia a dia, ouviu-se o som pré-gravado de uma mosca. Espreitando por baixo das cadeiras, olhando para cima até a mosca ser encontrada e bater uma palma parando este som, surgindo então o primeiro ritmo (sem melodia). O meu colega Daniel com palmas repetia este ritmo, que voltava a ser reforçado por mim mas desta vez batendo com as mãos nas pernas e assim sucessivamente. Com ritmos simples, usando tempo e divisão inicialmente, de seguida subdivisão e por fim um ritmo ligeiramente mais complexo que iria introduzir o próximo tema “Era uma vez um cavalo”.

A escolha desta canção surgiu por ouvir várias vezes a Flor tentar cantá-la. Como não era uma canção que fazia parte do repertório cantado em casa, cheguei à conclusão que devia ser entoada várias vezes na creche. Desta forma decidi incorporá-lo também nesta sessão.

Enquanto o Daniel repetia o último ritmo feito por mim, peguei numa maraca e devolvi o mesmo ritmo.

Aqui foi entregue o primeiro “instrumento” musical (maracas) pelo Daniel às crianças.

Enquanto eram distribuídas as maracas, o André tocou na guitarra a harmonia da música e depois de já todos terem os seus instrumentos comecei a cantar o tema.

Depois deste momento, foi feita a recolha das maracas enquanto entoávamos a canção “Dadadeu

De seguida, como se fosse magia, colocamos umas luvas brancas nas mãos e fizemos corresponder os movimentos feitos (com as mãos) à nossa voz. Desde legatos e staccatos, a dinâmicas e alturas de som, o Daniel e eu exploramos estes conteúdos de uma forma muito visual e interessante para as crianças. Numa primeira fase comecei por fazer um exercício de altura de som com tónica e dominante com uma bolinha branca que era colocada no campo de visão das crianças mais acima ou mais em baixo consoante cantasse tónica ou dominante. Ainda dentro deste exercício acrescentei também tempo e sub-divisão com as sílabas: ta (tempo) e ti (sub-divisão).

Continuando ainda neste momento mais pausado e de observação por parte das crianças, foram introduzidos exercícios rítmicos com sílabas neutras (pa e ma) como ponte para a próxima canção “Papa Papinha” utilizando as mãos ainda com as luvas brancas com gestos de mímica. Utilizando já o tema “Papa Papinha” da canção que viria a aparecer à frente e, transportando as crianças para uma rotina do seu dia-a-dia, questionamo-las acerca de qual o cuidado de higiene que deve existir antes das refeições. Deste modo começámos aqui a curta canção “Lava as Mãos” alternando entre melodia e gesto.

Após esta pequena canção, ou intervenção introdutória, foram então retomados os exercícios de ritmo e alturas (tónica, dominante) que levaram definitivamente à seguinte canção “Papa Papinha”. O Daniel recorreu a um pequeno tambor construído a partir de uma embalagem de iogurte fazendo a marcação do andamento/pulsção enquanto eu tocava no piano a harmonia da canção. Cantando inicialmente apenas tónica dominante e fazendo a harmonia da canção no piano, continuei a cantar o ritmo melódico (papapapa) enquanto que eram distribuídos por todas as crianças tambores idênticos ao do Daniel. Após todos os meninos terem estes instrumentos, foi cantado o tema. Para a recolha dos instrumentos foi entoada novamente a canção “Dadadeu”.

Após esta canção surgiu um momento mais calmo. Com os sacos de plástico imitámos o som da chuva e de repente surgiu o som de um trovão (som pré gravado) e um ligeiro apagão, enquanto o Daniel explorava o saxofone simulando

sons provenientes de um dia de tempestade. Era assim introduzida então no piano a canção da chuva com título “Plim Plam”. Neste momento foram também entregues aos meninos vários pedaços de sacos de plástico e quando já todos tinham o seu comecei a cantar.

No final desta canção surgiu novamente o tema “Dadadeu” para a recolha destes materiais.

Depois destes momentos em que as crianças exploraram objetos do dia-a-dia contextualizando-os e enquadrando-os com a música que cantavam, seguiu-se uma dança. Com a entrada da música “Dance with the bear” da banda sonora do filme Finding Neverland de Jan Kaczmarek (cd) em métrica ternária, eu e o Daniel começamos a dançar sugerindo às crianças para que o fizessem também com os seus familiares. Terminada a música, a luz da sala apagou-se e o Daniel deitou-se no chão como se estivesse cansadíssimo de toda a azáfama. Então, uma luz ténue de um foco acendeu-se mesmo por cima dele. Aproveitando o silêncio que se estabeleceu na sala, aproximei-me do Daniel e soprei uma bola de sabão que descendo pelo ar, rebentou no seu nariz e o fez acordar. Enquanto ele se levantava lentamente, ligou-se um candeeiro no fundo da sala com várias luzes pequenas coloridas que romperam a escuridão e circularam pelo tecto e todas as paredes da sala. Entrou então a música “The Kite” também do filme Finding Neverland (cd), que começa de forma sugestiva como se uma flor estivesse a desabrochar o que criou uma atmosfera ideal para eu e o Daniel soprarmos sem parar, bolas de sabão por cima de todas as crianças que adoraram. Este momento prolongou-se pela música seguinte “The Chess” do mesmo álbum. Após esta música terminar, o candeeiro colorido apagou-se restando apenas uma luz muito ténue que entrava pelas frinchas das janelas fechadas. Na parte final da música anterior, discretamente coloquei o meu acordeão e após se fazer silêncio total o Daniel soprou uma bola de sabão única bem alto no ar que foi seguida com muita atenção pelas crianças e manteve-a flutuando com o seu sopro o máximo tempo que conseguiu enquanto eu cantava a canção “Dúvida sobre Pássaros” acompanhada pelo acordeão. O texto desta música é “voa, voa, voa, voa, voa, vou, flutuar voar, voa, voa, vou...”.

No final desta canção e tendo já o Daniel preparado o saxofone enquanto eu pousava o acordeão, encadeou uma pequena improvisação sobre o tema como se de uma coda de tratasse, finalizando assim definitivamente este momento com o seu instrumento.

Durante toda a sessão, um grande lençol de cetim azul turquesa encerrava um mistério embrulhado com um nó, mesmo no meio da sala e que tanto interesse vinha despertando nas crianças. Nesta altura, era chegada a hora de o desvendar. Eu e o Daniel dirigimo-nos para o tal embrulho de cetim e quando começamos a tentar espreitar, surge discretamente uma parte do início do 1º andamento da “5ª Sinfonia” de Beethoven parando abruptamente alguns segundos depois. Uma vez após outra, espreitávamos para o interior do lençol ao som de mais alguns segundos da 5ª sinfonia seguidos de silêncio, até que ao compasso 21, esticámos energicamente o grande pano atirando pelo ar dezenas de bolas de plástico que caíram por cima de todos. Logo de seguida começou o tema “O Manel tinha uma bola”, também esta uma canção familiar de todos os que estavam naquela sala. Depois de todas as crianças cantarem e explorarem ao máximo aquela atividade brincando e atirando as bolas ao ar, a música terminou e seguiu-se mais uma vez o momento de recolha das bolas com a canção “Dadadeu”.

Tal como em algumas das anteriores sessões que tinha realizado com as crianças, depois do momento de maior euforia, toquei o “Prelúdio nº1 do “Cravo Bem Temperado” de J.S.Bach enquanto o Daniel e, automaticamente e muito naturalmente todas as crianças se deitavam no chão. Uma das razões que me fez escolher esta música para finalizar, foi o facto de sempre a ter tocado para a Flor e esta a tranquilizar bastante. Também pude constatar nas sessões anteriores na creche, que apesar de todas as crianças serem diferentes e estarem sujeitas a diversos fatores e influências extrínsecas divergentes, quando confrontadas com uma música como esta em particular, reagiam de uma forma muito similar, deitando-se calmamente no chão, ficando a apreciar a música e o espaço que os rodeava. Assim, com este tema foi também perceptível para as crianças que a sessão chegava ao fim. Após a música terminar deitei-me também no chão enquanto o Daniel já deitado com o saxofone, tocou os primeiros sons da canção

“Dorme dorme meu menino” que continuou através de uma gravação feita por mim previamente no piano digital até as luzes se apagarem e as portadas se fecharem.



**Ilustração 11- Reação dos pais e das crianças após o tema "Era uma vez um cavalo"- (6ª sessão)**

**Observação geral:** como seria de esperar, ao longo desta sessão, os pais e familiares automaticamente começaram a acompanhar as canções e os ritmos enquanto as crianças os observavam atentos e surpreendidos. Por exemplo quando foram entregues maracas, as crianças para além da

exploração instrumental, caminhavam livremente pela sala enquanto cantavam a canção que lhes era familiar “Era uma vez um cavalo”, vivendo intensamente aquele ambiente de grupo criado entre todos. No final desta música todos agitavam as maracas soltando alguns gritos de felicidade (ilustração 11).

Neste sentido cito Colwyn Trevarthen que no prefácio do livro *BebéBábá* afirma que “desde o nascimento, os bebés são seres sociáveis capazes de apreciar a companhia festiva de um grupo.” (Rodrigues e Rodrigues, 2003).

*“Assistir a esta reacção após a canção “Era uma vez um cavalo” foi realmente gratificante. Ver aquela felicidade estampada na cara dos pais e dos bebés a agitarem as maracas foi inspirador e deu-me ainda mais vontade para continuar a sessão”. (Diário de bordo, Marta Pinto, pág.)*

Tal como nas duas sessões anteriores servi-me de lenços para trabalhar não só estímulos visuais, como a coordenação e fluidez de movimentos acompanhando música. Na ilustração 12, podemos observar as crianças com um ar muito expectante observando-me com o lenço. A brincadeira dos “cucus” revelou-se muito interessante desde a exploração de sonoridades com a boquilha do saxofone, onde os sons produzidos se transformaram numa espécie de conversa entre o Daniel e as crianças que não resistiram em fazer vários sons, quase como uma resposta imediata, ao efeito dos lenços que tapavam e destapavam o rosto provocando risos contagiantes (ilustração12).



**Ilustração 12- interação com lenços durante a cação “Cucu” (6ª sessão)**

Durante a canção “Cucu” também foi trabalhado com recurso ao fole do acordeão desprovido de som, o ato de respirar profundamente antes de iniciar uma nova frase musical. Aqui também todos os pais e familiares reagiram automaticamente e participaram ativamente inspirando profundamente e recomeçando a melodia comigo o que me deixou muito satisfeita, pois como refere Gordon (2000), mais importante que os profissionais interajam com as crianças é a interação dos seus próprios pais.

O momento de recolha dos materiais foi recebido sempre como algo muito intuitivo por parte das crianças como se vê na ilustração 13. Desta forma, não houve nenhum tipo de situação constrangedora em que as crianças não



**Ilustração 13- Momento de recolha dos lenços com a canção “Dadadeu”- (6ª sessão)**

quisessem devolver aquilo que supostamente lhes pertencerá por breves momentos. Talvez pela música em tonalidade menor ter um carácter algo melancólico e de conclusão, ou pelo simples gesto de estender a

caixa na sua direção, que desde o primeiro momento de recolha (maracas) nunca foi necessário recorrer à voz falada para que todos compreendessem que este era o momento de entregar os seus objetos e instrumentos musicais.

Na ilustração 14, pode ser observado o comportamento de um menino que durante toda a canção “Plim, plam”, balançou o seu corpo de um lado para o outro como se estivesse dentro da música. Na ilustração 15, uma menina muito surpresa e atenta ao que aconteceria, após o som do trovão que provocara um apagão momentâneo, começa a mover o seu corpo quase como se estivesse já ensaiada no instante em que começa a música.



**Ilustração 14- Menino balanceia o corpo marcando o macro-tempo durante a canção “Plim plam” (6ª sessão)**



Ilustração 15- menina move-se como se a música saísse dentro de si durante a cação “Plim, plam” (6ª sessão)



Ilustração 16- Exercício de exploração de dinâmicas, alturas e timbres (6ª sessão)

Na ilustração 16 pode ser observado o exercício onde explorávamos articulações, dinâmicas e alturas de som. Neste primeira fase e por o exercício ser feito juntamente com o Daniel ninguém o tentou imitar, no entanto quando o fizemos voltados para as crianças , logo começaram a surgir as primeiras imitações.

Principalmente nesta última sessão, vivemos momentos como aquele em que dançámos ao som

da música “Dancing with the bear” e muitos outros, que justificaram o esforço e se



Ilustração 17- Partilha de afetos durante a canção "dancing with the bear" (6ª sessão)

sobrepuseram a qualquer ponto que não tivesse corrido tão bem ou simplesmente como esperado. Observar as crianças tão felizes a partilhar aquele momento com as pessoas mais importantes das suas vidas, foi extremamente gratificante para mim enquanto professora e mãe.

Tal como neste momento da dança/movimento, vários foram os momentos onde a alegria era contagiante.

Como refere Willems afirmando que para além de despertar formas, é preciso despertar forças e para isso “...é preciso dar livre voo aos elementos afetivos, tais como a alegria, o entusiasmo, o amor pela música, que vivificam o ideal e a

acção...”(Willems, 1970, pág. 206). Este foi sem dúvida o meu lema enquanto planeava e executava as sessões.



## Reflexão

Foram duas as razões que me levaram à realização deste projeto. Em primeiro lugar, e dado que sou professora de Formação Musical do ensino artístico especializado, a vontade de experienciar outros contextos musicais para além daqueles em que tinha desenvolvido o meu trabalho até então. Esta vontade foi como uma força motriz inicial para desencadear todo o processo. Em segundo lugar, com o nascimento da Flor essa vontade de desenvolver uma pesquisa e uma atividade fora do meu registo habitual, foi fortemente acentuada e dotada de um sentido muito concreto, se bem que com destino incerto e muitas vezes inesperado. A partir desse momento e condicionada pelos fantásticos momentos musicais que ia vivendo com a Flor desde o seu primeiro dia de vida, senti uma necessidade de explorar o processo de partilha de ensinamentos e experiências, de forma a que fosse possível proporcionar-lhe mais do que uma cultura musical, uma aculturação geral de todas as coisas com e através da música.

A vontade em partilhar o trabalho que realizava com a Flor, com outras crianças da mesma idade foi muito forte. Por um lado, teria a experiência e veria os resultados ao agir de um modo um pouco mais informal mas mais consistente com a Flor. Por outro lado, poderia analisar de uma forma mais distanciada e analítica, as consequências e reações das outras crianças perante uma ação um pouco mais formal e organizada por sessões de uma determinada duração. Após a pesquisa que tinha vindo a fazer sobre este tema até então e que fui prosseguindo ao longo de todo o processo, sentia uma necessidade muito grande de passar à prática e começar a experimentar. Assim pude algumas vezes errar e identificar caminhos menos acertados, outras vezes fui recebendo uma grande gratificação por levar ideias e a teoria a bom porto, observando incríveis resultados nas crianças. Como refere Wigotsky<sup>24</sup>, “o saber que não vem da experiência não é realmente saber”, tive a oportunidade de o constatar.

Ser mãe fez-me sentir pela primeira vez e na primeira pessoa, que realmente temos um papel importantíssimo e altamente decisivo no desenvolvimento

---

<sup>24</sup> <http://educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/lev-vygotsky.shtml>

cognitivo dos nossos filhos, sendo que eles contam connosco (família) para receber os primeiros estímulos, ter as primeiras sensações e apreender os primeiros conceitos sobre todas as coisas. Para o bem e para o mal, o nosso exemplo e as nossas atitudes, são como a mão de um escultor numa peça de barro que é o cérebro dos nossos filhos. Eu optei voluntariamente por incluir a música em tudo e em todas as ações que fiz e faço com a Flor. Talvez me esteja a enganar a mim própria quando digo que o fiz voluntariamente, pois talvez o fizesse mesmo sem pensar sobre isso. Na verdade, a música sempre fez parte da minha vida e acho natural viver com ela. Talvez eu tenha, sim, optado por fazê-lo de uma forma mais ou menos metódica, pois estava nas minhas mãos decidir fazer, ou não fazer o que quer que fosse, pela primeira vez. Lembrava-me de Willems referindo que “a mãe pode atrair a atenção da criança para os fenómenos sonoros e rítmicos e ensinar-lhe as primeiras canções, muitas vezes sob a forma de canções de embalar, canções de saltos, canções de divertimento” (Willems, 1970, pág. 18).

A experiência de ser mãe permitiu-me chegar muito mais facilmente a outras crianças e aos seus pais, especificamente na creche onde desenvolvi este projeto. Não só através do trabalho mais formal que fui realizando nas sessões com as crianças, mas também pelo contacto informal e descomprometido que ia tendo com os seus pais no dia a dia da creche e obviamente no dia da sessão final, penso que fui conseguindo transmitir o valor e as potencialidades da música ao nível do desenvolvimento cognitivo da criança, assim como sensibilizar para “a riqueza intrínseca que a experiência musical contém em si mesma”. Segundo Rodrigues e continuando a citar, “a experiência humana e o contacto com outras realidades proporcionados pela experiência musical são únicos, insubstituíveis e, portanto, suficientes para se autojustificarem. (Rodrigues e Rodrigues, 2003, pág. 51).

Vários foram os pontos positivos que decorreram do facto de ter trabalhado na creche com todas as crianças ao mesmo tempo que fazia o trabalho informal com a Flor em casa.

Ao acompanhar o desenvolvimento da Flor em casa a todos os níveis e comparando o seu comportamento lá, com a interação que demonstrava na

creche enquanto decorriam as minhas sessões, fui recordando várias vezes Gordon quando este referia que as crianças, em muitas situações e muitas das vezes, apenas observam o que se passa em seu redor e apreendem silenciosamente observando os outros. Enquanto que muitas das crianças reagiam efusivamente e constantemente de uma forma muito ativa durante o decorrer das minhas sessões, outras permaneciam mais sossegadas e caladas sem grande entusiasmo aparente. No entanto, assim como a Flor, que em situações de grupo sempre fica bastante tímida numa fase inicial, relatando depois em casa com grande entusiasmo todos os pormenores que na sua cabeça devem rodopiar numa alegre balbúrdia, eu conseguia reparar em sessões seguintes, que os mesmos meninos e meninas mais tímidos e introvertidos, seguiam praticamente de cor todas as canções que tinham ouvido na sessão anterior, participando cada vez mais, ficando completamente habituados à minha presença por volta da terceira sessão.

Lembrava-me de novo do que dizia Gordon, a respeito de algumas crianças apreenderem todas as coisas que os rodeiam mesmo estando aparentemente desligadas, quando alguns pais comentavam certas situações particulares respeitantes aos seus filhos e me falavam do impacto positivo que as minhas sessões musicais estavam a ter na vida destes e consequentemente neles próprios. Muitas das minhas reflexões pessoais tiveram por base alguns comentários deste tipo, feitos ao longo do ano e que fui registando no meu diário de bordo.

*“Hoje a mãe da Pilar quando me viu dirigiu-se a mim e pediu: -“Marta avise-me da próxima sessão que fizer por favor, porque a Pilar adora estar presente e por vezes eu chego atrasada e se souber previamente das sessões trago-a mais cedo” (diário de bordo, 19 de Fevereiro)*

*“A mãe da Noa hoje veio ter comigo e referiu o gosto que a Noa tem pela dança dizendo que adorou participar na última sessão e ver a filha tão feliz usufruindo ao máximo de cada música tal como faz em casa quando a mãe lhe põe música para ela ouvir” (Diário de bordo, 12 de Maio).*

*“A mãe do Tomás hoje viu-me e disse: -Se voltar a fazer alguma sessão para os pais e crianças avisa-me porque eu quero mesmo vir e também já disse a uma colega minha que tem um menino”. (diário de bordo, 13 de Maio).*

*“A mãe da Margarida praticamente sempre que me vê diz: -A Margarida em casa não para de falar da mãe da Flor e pergunta-me todos os dias se ela (referindo-se a mim) vai à escola no dia seguinte cantar com eles.” (diário de bordo, 21 de Abril)*

*“A mãe da Pilar hoje disse-me que a Pilar estava eufórica quando chegou a casa porque tinha estado a tocar num teclado com a mãe da Flor.” (diário de bordo, 12 de Abril).*

É sem dúvida gratificante perceber que algo que fazemos foi bem-sucedido no sentido em que todos os intervenientes ficaram felizes e gostavam de repetir todas aquelas experiências.

Em meados de Maio a educadora Joana confessou-me após uma sessão:

*- “Que pena ir embora de Lagos mãe, eu e a Catarina (outra educadora) já tínhamos conversado com a Carla (diretora) e ela ia-lhe propor para que trabalhasse regularmente connosco para o próximo ano letivo!” (diário de bordo, 18 de Maio).*

Este foi um dos momentos em que senti que o trabalho realizado, tinha superado as expectativas, tanto pela parte das crianças como também das educadoras, diretora e auxiliares.

Se o facto de ser mãe me ajudou muito na tentativa de entrar, da melhor forma possível, no mundo daquelas crianças, também me causou por vezes algumas dificuldades, ou melhor, alguns desafios na hora de colocar em prática tudo aquilo que ia previamente planeando para cada uma das sessões. O principal desses desafios, foi saber como lidar com a Flor durante a minha presença na creche. Nas primeiras sessões foi muito difícil para ela ver-me ali a falar e interagir com todos os outros meninos e meninas, talvez por ciúmes ou por não entender o que estava eu ali a fazer sem lhe dar a atenção exclusivamente a ela, como estava habituada em todos os instantes em que estávamos juntas. Acabava sempre por vir para o meu colo sem me largar durante toda a duração da sessão. Chegava inclusive a dizer em casa que não queria que a mamã fosse à escolinha cantar. Na segunda sessão, fiz um esforço, talvez um pouco exagerado, em desligar a

atenção da Flor como forma de tentar que ela ficasse integrada no grupo dos outros meninos, mas também não foi a forma ideal para lidar com a situação. Quando observava posteriormente um dos vídeos desta segunda sessão, reparei que num dos momentos em que eu caminhava pela sala, a Flor veio ter comigo pelas minhas costas (não reparei ou estava a tentar não reparar de propósito naquele momento) e como eu não reagi da forma habitual, tendo continuado a andar, ela afastou-se e começou a chorar sozinha. Assim, observando e refletindo acerca das minhas ações passadas, decidi que seria importante levar alguém próximo da Flor comigo para as sessões como o pai, ou a tia, para que pudesse ficar com ela e assim permitir que tanto eu pudesse agir mais livremente com todas as crianças, como que ela própria conseguisse disfrutar plenamente dos momentos partilhados. Foi mais ou menos a partir da terceira sessão que a Flor começou a sentir-se mais à vontade comigo a cantar e a tocar na sua sala da creche, curiosamente pela mesma altura em que eu conseguia ter a atenção e uma participação ativa de todos os meninos e meninas, mesmo daqueles mais fechados durante a primeira e segunda sessões. A partir deste momento, também no dia-a-dia normal, sempre que ia levar ou buscar a Flor, muitas das crianças vinham ter comigo sem qualquer hesitação ou receio e abraçavam-me muito contentes, perguntando se ia tocar piano e cantar para eles, ou se tinha trazido o violino, o acordeão... Isso encheu-me de satisfação e alegria, o que fez com que cada vez mais me empenhasse e dedicasse a este projeto.

Uma coisa que pude constatar durante este trabalho, foi que todas as crianças se sentiam atraídas pela música e pelas músicas que eu lhes mostrava e com elas cantava, tocava e dançava. Consegui perceber em conversa com as educadoras, que mesmo aquelas crianças que habitualmente se comportavam de uma forma um pouco mais individualista e não eram tão sociáveis como aquelas mais extrovertidas e enérgicas na sua relação com os amigos no dia-a-dia, estavam ali à minha frente a interagir de igual modo com todos os outros. Também e, por outro lado, aqueles meninos habitualmente mais curiosos e inquietos ficavam mais calmos e atentos quando escutavam e participavam da música em conjunto. Como refere Maffioletti “O poder agregador das atividades musicais proporciona às crianças um modo peculiar de se relacionarem; cantando, dançando e

recitando versos, elas aprendem uma linguagem comum capaz de criar e manter seus laços de amizade. Compartilhando o mesmo tempo, por meio da música, as crianças aprendem o que é preciso saber para viver em grupo” (Maffioletti, 2013, pág.123). Assim observando e analisando de um ponto de vista distanciado, olhando para todo o percurso que foi desenvolvido ao longo do ano através das seis sessões, ficou realmente claro para mim que a música é sem dúvida impulsionadora e geradora de emoções, ajudando a desenvolver sensibilidade e disponibilidade para o espírito de grupo, motivando para aprender a respeitar e saber ouvir os outros.

Para além de querer transmitir os benefícios inegáveis que estão intrínsecos à vivência da música, eu tinha o objetivo muito claro de apresentar e trabalhar com as crianças vários conceitos musicais importantes, disponibilizando um vasto leque de cores tímbricas e harmónicas, registos, andamentos, tonalidades e variedades rítmicas. “(...) é importante que exista uma diversidade de tonalidades, tonicalidades, harmonias, métricas e tempos entre as peças que elas ouvem, para que a aculturação se dê de uma forma completa” (Gordon, 2000, pág. 54). As crianças respondiam claramente e automaticamente aos diferentes caracteres da música que eu lhe ia apresentando, adoravam conhecer novos instrumentos, tanto os tradicionais, como certos protótipos construídos por mim, como maracas feitas com recipientes de iogurte, garrafas de água cheias com bolinhas, sacos de plástico finos para imitar sons de chuva e vento, etc. Gostavam também muito de responder às mudanças rítmicas e de andamento, de diferentes trechos musicais gravados ou tocados por mim, andando, correndo, ou rebolando pela sala.

Enquanto realizava algumas das sessões e relativamente a esta questão do movimento e da expressão corporal e espacial das crianças de acordo com a necessidade e a vontade que a música ia ditando, tive alguma dificuldade em conseguir que as crianças se entregassem totalmente, pois as educadoras e auxiliares muitas vezes e, na melhor das intenções, condicionavam o comportamento das crianças, ora levando-as pela mão a fazer os movimentos em conjunto, ora sugerindo que se sentassem, ou até mesmo que se deitassem em certas ocasiões. Na última sessão, penso que esta atitude foi já mais controlada a meu pedido, dando-se liberdade às crianças para agirem da forma que melhor

sentissem o que se estava a passar em seu redor. Apesar disto houve ainda em certos momentos, alguns casos de um pai, ou de uma auxiliar que pedia para que alguma criança fizesse menos barulho, ou permanecesse sossegado. No final de contas, quem estaria mais certo? Seria a criança que se divertia com o pequeno espetáculo feito essencialmente para ela, ou o adulto pretendendo manter alguma ordem?

Mais do que problemas, estas pequenas questões serviram-me como ensinamentos para futuras aproximações ao mundo dos bebés e das mais jovens crianças, para o qual partirei muito melhor preparada após este trabalho, se bem que muito espero ainda aprender com os inúmeros casos que irei encontrar na minha vida futura.

O contacto regular com estas crianças, desde as mais pequenos e frágeis às mais crescidas e desenvoltas, proporcionou-me além da satisfação já referida, uma visão muito mais alargada e abrangente sobre um tema sobre o qual sempre tive um grande interesse. Fiquei também muito mais segura de que a responsabilidade de educar, formar, ou simplesmente partilhar momentos e sensações com meninos destas idades tão disponíveis e suscetíveis, é enorme. Quem se dispuser a tais partilhas, tem caminhos abertos para neles conduzir, mas com a certeza de que cada gesto e cada direção tomada, será marcante para estas vidas tão promissoras e cheias de mundo para conhecer.

Não pretendi com esta tese tratar de forma rigorosa a evolução cognitiva e a aprendizagem dos bebés em cada fase do crescimento. Apenas tentei, recorrendo à experiência de mãe e inspirando-me na Flor que tanta motivação me dá para tudo, analisar, investigar, pensar e intervir sob a forma de seis sessões musicais na sua creche onde explorei diferentes formas de abordar a música.

Com esta intervenção, espero ter deixado uma marca positiva e construtiva nas crianças que nela estiveram presentes e também despertado um interesse por umas das coisas mais valiosas a que a existência humana tem acesso. Pretendi também oferecer-lhes um prazer momentâneo vivenciado através da música durante as sessões, abrindo portas e estímulos para as suas vidas futuras e alargando a visão dos pais e educadoras relativamente à importância da música no desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Tendo em conta a importância que a música tem a vários níveis no desenvolvimento da criança, tal como Gordon e Willems também considero importante esta mudança de visão e a sensibilização dos pais e educadores para a aculturação/desenvolvimento musical dos seus educandos/alunos.

### **O impacto do projeto/trabalho informal com a Flor**

Através da Flor, experimentei várias atividades tentando perceber a sua reação para que de seguida as pudesse enquadrar na planificação da creche. Da mesma forma, conseguia também através dela, ter uma noção do trabalho realizado na creche pelas educadoras.

Inspirei-me na teoria de Gordon e, olhando agora para trás, consigo dar significado através da Flor a esta mesma teoria. Este foi e continua a ser um processo contínuo e muitas vezes sem resultados imediatos, mas que a médio prazo é extremamente gratificante. Numa fase inicial, por exemplo, não havia praticamente resposta ou reação consequente por parte da Flor. No entanto, o facto de ter olhado para a música como olho também para o desenvolvimento da linguagem tal como é sugerido por Edwin Gordon, fez-me ter a perseverança, persistência e principalmente a objetividade que era necessária.

Após cruzar os vários dados que fui registando ao longo do projeto posso fazer uma análise sobre a minha visão relativa ao desenvolvimento musical da Flor.

Sem dúvida alguma que se investirmos algum tempo e dedicação com os nossos filhos em relação à música, a sua vida poderá ser vir a ter benefícios, pois tal como refere Gordon, “tanto quando sei, não existe outra disciplina que possa ensinar as pessoas a usar o seu potencial de audição para melhorar a sua qualidade de vida.” Esta frase realmente fez-me pensar e, talvez se mais pessoas a lessem e nela refletissem, mais pessoas então investiriam de uma forma ou de outra, numa formação musical precoce com os seus filhos.

Mesmo antes de realizar este projeto, fui observando atentamente os comportamentos e respostas que a Flor apresentava face aos estímulos musicais que tanto eu como o pai lhe oferecíamos.

Estudar os tipos e estádios de audição preparatória de Edwin Gordon, fez-me sentir que ganhei uma base bastante mais sólida para poder oferecer à Flor um



suporte musical nos primeiros meses de vida e que me parece, olhando agora para o seu estado de desenvolvimento atual, ter tido uma enorme importância para a sua formação contínua até ao presente, prolongando-se assim melhor preparada para o futuro. Claramente, o gosto pela música e o nível de desenvolvimento musical da Flor foi fortemente influenciado pelo trabalho e exercícios baseados nas propostas deste autor que fui realizando desde o seu nascimento.

Durante os primeiros meses de vida da Flor, o cuidado em lhe oferecer variados estímulos musicais em casa foi uma preocupação constante. Ao observar diversos vídeos destas primeiras fases, eu pude observar e relembrar os vários momentos, alguns dos quais até referidos no ponto “o trabalho informal com a Flor”, nos quais eu dançava pela sala com a Flor no colo acompanhando as músicas que ouvíamos, ou simplesmente a colocava deitada nos meus braços esticados para frente, balançando o seu corpo no andamento da melodia que entoava. Cantava também várias melodias com e sem texto, entoava pequenos padrões melódicos e rítmicos, realizava várias mudanças no tom de voz para conseguir chamar a sua atenção tentando despertar-lhe o interesse e fazia brincadeiras de tapar e destapar o rosto enquanto fazia jogos musicais. Imitava e interagia muito com qualquer gemido que ela fizesse e essencialmente acompanhava a maior parte do nosso dia com canções (para mamar, para mudar a fralda, para adormecer), ou a tocar piano com ela no meu colo. Durante estes primeiros meses que caracterizam o primeiro estágio de audição preparatória “aculturação” a Flor ficava sossegada, quase imóvel e muito atenta tal como refere Rodrigues ser uma reação típica, “a criança fica parada, absorta, como se estivesse a beber o que ouve.” (Rodrigues e Rodrigues, 2003, pág. 49). Todo este trabalho correspondente ao primeiro estágio do tipo aculturação da audição preparatória, que no caso da Flor teve início logo desde o nascimento, começou a ter os seus resultados mais visíveis, quando por volta dos cinco meses se observavam as primeiras respostas ao estímulo musical, ainda que provavelmente não houvesse uma relação direta entre estes.

Por volta dos dezoito meses e, reforçando a adequação ao terceiro estágio do primeiro tipo da audição preparatória, em que Gordon sublinha a importância

que o texto e a palavra passa a ter na vida das crianças, senti na Flor uma preocupação ou quase obsessão pela verbalização das canções. Muitas vezes parava numa sílaba repetindo-a vezes sem conta com o mesmo som tentando chegar à dicção que ainda não dominava. Esta era precisamente umas das razões pela qual eu tentava cantar muitas canções sem texto, numa tentativa de lhe poupar esta pequena angústia de não controlar ainda a palavra e, principalmente tentando que se concentrasse naquilo que eu realmente queria - a música.

Como já referi anteriormente nesta reflexão, nós (pais, família) somos efetivamente o maior exemplo que as crianças têm para observar e que seguem indiscriminadamente. Desde expressões verbais a movimentos corporais, ou até pequenos gestos e tiques que possamos fazer, tudo começa a ser imitado pela Flor, numa tentativa de exploração física e motora, sendo que por volta desta fase em que faço esta reflexão, (a Flor tem 21 meses) já não tenta apenas imitar, mas sim aperfeiçoar a sua imitação.

É sem dúvida alguma que afirmo que a Flor não seria tão feliz sem a música e, é raro observá-la em qualquer uma das suas tarefas diárias ou brincadeiras, calada e sem cantarolar uma das muitas músicas e canções que conhece, ou trocando intencionalmente por diversão, os textos das músicas, adaptando-as a cada momento. É também frequente ela pedir para colocarmos música a tocar na aparelhagem, como se dela precisasse para melhor trabalhar com a sua plasticina, ou mais livremente desenhar nos seus cadernos. Assim como a Flor não sabe o que é a vida sem a música, também a música dificilmente encontrará a Flor de costas voltadas, pois é realmente uma enorme fonte de prazer para ela. Tal como ela, todas as crianças com quem trabalhei se sentem tocadas e altamente recetivas à música, daí que não me parece haver dúvida que só haveria vantagens e benefícios se todos pudessem ter acesso à sua exposição e aprendizagem metódica desde os primeiros tempos de vida.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva uma nova vocacionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra Imprensa: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guias para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, E. (2016). *O mundo sonoro Pré-Natal*. In *Ecos de Opus Tutti – Arte Para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pág.174-186.

Chiarreli, I., Barreto, S. (2005). *A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Música como meio de desenvolver a Integração do ser*. Santiago de Compostela: Recreart, junho. <http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm> (acedido a Janeiro de 2016).

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, 355-379. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o\\_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF) (acedido em Dezembro de 2015)

Fernandes, L. (2008). *Os medos dos professores...e só deles?* Lisboa: Sete Caminhos.

Fraisse, P. (1962). *Psychologie du rytme*. Paris: PUF.

Gagnard, M. (1971). *Iniciação musical dos Jovens*. Lisboa: Editorial Estampa.

Gainza, H. (2008), Prefácio. In: FONTERRADA, Maria, O. 2. ed. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE.

Gesell, A. (1940). *The first Five Years of Life*; New York, Harper.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ilari, B. (2002) *Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida*. Revista da ABEM, Porto Alegre, (V. 7) 83-90, set.

Ilari, B. (2003). *A Música e o Cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Revista da ABEM, Porto Alegre, (v.9) pág.7-16.

[http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed9/revista9\\_artigo1.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed9/revista9_artigo1.pdf) (acedido em Outubro de 2016).

Ilari, B. (2006). *Música, Comportamento Social e Relações Interpessoais*. Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, n.1, pág. 191-198.

Janeiro/abril. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a22.pdf> (acedido em outubro de 2015)

Lecanuet, J. (1996). Prenatal auditory experience. In: DELIEGE, Irene; Sloboda, John (Eds.). *Musical beginnings – Origins and development of musical competence*. Oxford: University Press, pág. 3-36.

Maffioletti, L. (2013). *Significações que Possibilitam a Compreensão Musical*. In Ilari, B. e Brook, A. (orgs.), (2013). *Música e educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, pág. 123-145.

Palheiros, G. (2014). *Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento curricular Ensino da Música*. In Rodrigues, H. e Rodrigues, P. (2014). *Arte de Ser Professor - O projeto musical e formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Centro de Estudos de Mucologia e Estética Musical- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa. Pág. 43-91.

.

Parizzi, M. (2006). *O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 15, pág. 39-48.

Peery, J. (2002). A música na educação de infância. In Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, pág. 461-502.

Reese, S. (1976). *How do your ideas about music affect your teaching?* In Music Educators Journal, n. 62, pág. 84-88.

Reigado, J. e Rodrigues, H. (2016). *Voz cantada e voz falada no germinar da comunicação humana: estudo sobre vocalizações de bebés no segundo ano de vida*. In Rodrigues, H., Rodrigues, P. e Rodrigues, P. (2016). *Ecos de Opus Tutti – Arte Para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pág. 188-215.

Rocha, A., Reigado, J. e Rodrigues, H. (2007). *Projetos de Orientação Musical para Bebés: uma nova perspectiva de vivência musical*. Porto, out, pág. 29-31. [http://www.musicateatral.com/publicfiles/Details/Academia\\_files/Art\\_001.pdf](http://www.musicateatral.com/publicfiles/Details/Academia_files/Art_001.pdf) (acedido em Janeiro de 2016)

Rodrigues, H., Arrais, N. e Rodrigues, P. (2013). *Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância*. In Ilari, B., Brook, A. (orgs.), (2013). *Música e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus. pág. 37-68.

Rodrigues, H., Nogueira, J., Rodrigues, P. (2014). *O projeto Grande Bichofonia no contexto da formação de professores: da teoria à prática*. In Rodrigues, H. e Rodrigues, P. (2014). *Arte de Ser Professor- O projeto musical e formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Centro de Estudos de Mucilogia e Estética Musical- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa. Pág. 21-39.

Rodrigues, H. e Rodrigues, P. (2003). *BebéBabá: Da Musicalidade dos afetos à Música com bebés*. Porto: Campo das letras.

Rodrigues, H. e Rodrigues, P. (2014). *Invensão a duas vozes acerca de aldeias necessárias para que as crianças cresçam*. In Rodrigues, H. e Rodrigues, P. (2014). *Arte de Ser Professor- O projeto musical e formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Centro de Estudos de Mucilogia e Estética Musical- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa. Pág. 159-231.

Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (3.º vl) *Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget .

Teplov, B. M. (1969). *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris: PUF.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. BIENNE: Edições Pro-Musica.

## Anexos

### Canções

#### Vamos começar

Marta Pinto



Texto: Vamos ouvir, vamos cantar  
Vamos tocar, brincar e sonhar.

#### Cucu

Marta Pinto



Texto: Cucu, cucu, cucu, cucu,  
Cucu, cucu, cucu.  
Espreita, espreita, espreita sem parar  
O bebé a suspirar!

#### Lava a mão

Marta Pinto



Texto: Lava, lava,  
Bebé lava a mão!

## Papa Papinha

Marta Pinto



Texto: Papa, papinha a sónia cozinha  
Papa, papinha, o bebé papa.  
Sopa, massa, arroz de tomate,  
Pera banana maçã e abacate.

## Plim Plam

Marta Pinto



texto: Plim, plam, plim, plam,  
Cai a chuva na janela.  
Plim, plam, plim, plam  
Cai sem medo na chinela.  
Cai, caindo, caindo cai!  
Plim, plam, plim, plam,  
Olha a poça, poça d'água,  
Forma a chuva na calçada!



## Cartaz - última sessão

